

Dr. Ulrich Zeuner
Technische Universität Dresden
Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften/ Institut für Germanistik
Lehrbereich DaF

Landeskunde und interkulturelles Lernen

Eine Einführung

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| 1. Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht - was ist das eigentlich? Zum Begriff und wichtigen didaktischen Konzepten von Landeskunde | 4 |
| 1.1. Einführung | 4 |
| 1.2. Rahmenbedingungen und wichtige didaktische Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht..... | 5 |
| 1.2.1. Kognitiver Ansatz | 9 |
| 1.2.2. Kommunikativer Ansatz..... | 10 |
| 1.2.3. Interkultureller Ansatz..... | 11 |
| 1.3. Weitere Diskussion zum Landeskundebegriff..... | 12 |
| 2. Kognitive Landeskunde - interkulturelle Landeskunde: Eine Gegenüberstellung..... | 14 |
| Lernziele: | 14 |
| 2.1. DDR -Landeskunde als Beispiel für eine kognitive Landeskunde..... | 14 |
| 2.2. Interkulturelle Landeskunde..... | 18 |
| 2.2.1. Rahmenkonzept einer lernerorientierten Landeskundedidaktik..... | 18 |
| 2.2.2. Beispiele für die enge Verbindung von Sprache und Kultur und für das Erleben von Fremdheit | 20 |
| 2.2.3. Wichtige Begriffe..... | 25 |
| 2.2.3.1. Kulturbegriff..... | 25 |
| 2.2.3.2. Zwei Forschungsansätze für vergleichende Kulturbetrachtung | 26 |
| 2.2.3.2.1. Zwiebelndiagramm und 4-Dimensionen-Modell (Geert Hofstede) | 26 |
| 2.2.3.2.2. Modell der Kulturen (E.T. Hall/M.R. Hall) | 29 |
| 2.2.3.3. Interkulturelles Lernen | 31 |
| 2.2.3.4. D-A-CH-(L) | 33 |
| 3. Lehr- und Lernziele für interkulturelles Lernen..... | 35 |
| 3.1. Übergeordnetes Lernziel: Interkulturelle Kompetenz..... | 35 |
| 3.2. Lernzielvorschläge für nachgeordnete Lernziele | 38 |
| 3.3. Lehrerqualifikationen für interkulturellen Fremdsprachenunterricht | 43 |
| 4. Landeskundliche Stoffauswahl | 45 |
| 4.1. Grundsätzliche Überlegungen zur Stoffauswahl..... | 45 |
| 4.2. Selektionskriterien für landeskundliches Wissen nach Schmidt | 47 |
| 4.3. Vorschlag für eine lernerorientierte Stoffauswahl unter interkultureller Sicht | 49 |
| 4.4. Landeskunde als Netzwerk | 52 |
| 5. Methoden landeskundlicher Arbeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht | 56 |
| 5.1. Allgemeine Grundsätze und Überlegungen..... | 57 |
| 5.2. Zugang über die Sprache: Hinterfragen von Bedeutung, Metakommunikation, Kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung..... | 61 |
| a) Hinterfragen von Bedeutung | 61 |
| b) Metakommunikation | 63 |
| c) Kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung..... | 64 |
| 5.3. Zugang über die Menschen und ihr Handeln: Handlungsorientierter Unterricht/ Projektarbeit/ Themenorientierter Unterricht..... | 70 |
| a) Nutzung von Formen und Methoden handlungsorientierten Unterrichts..... | 70 |
| b) Projektorientierter Unterricht..... | 73 |
| c) Themenorientierter Unterricht..... | 75 |

| | |
|--|------------|
| 5.4. Zugang über exemplarische Manifestationen: Arbeit mit Texten und Bildern..... | 77 |
| 5.5. Weitere zugangsübergreifende Methoden: Arbeit mit Stereotypen; Vergleich als Methode für interkulturelles Lernen..... | 79 |
| a) Arbeit mit Stereotypen | 79 |
| b) Vergleich als Methode für interkulturelles Lernen..... | 83 |
| 6. Evaluation..... | 87 |
| 7. Literatur und Landeskunde | 90 |
| 7.1. Literarische Texte in einem kognitiven Landeskundemodell (DDR-Landeskunde)..... | 90 |
| 7.2. Literatur in einer lernerorientierten, interkulturellen Landeskunde..... | 93 |
| 7.2.1. Argumente für den literarischen Text..... | 94 |
| 7.2.2. Kriterien zur Textauswahl | 96 |
| 7.2.3. Methodische Wege..... | 96 |
| 7.3. Beispiel..... | 97 |
| 8. Landeskunde in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache - landeskundliche Materialien (Dossiers)101 | |
| 8.1. Landeskundliche Inhalte in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache - Kriterien zur Beurteilung101 | |
| 8.2. Beispiele für interkulturelle Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache | 103 |
| 8.3. Ergänzende Materialsammlungen - Dossiers | 109 |
| 9. Internet und Landeskunde/interkulturelles Lernen..... | 114 |
| 9.1. Merkmale des Internets als neues Medium für landeskundliches Lernen | 114 |
| 9.2. Medienkompetenz..... | 115 |
| 9.3. Internet und landeskundliches/interkulturelles Lernen | 117 |
| 9.4. Bevorzugte Methode: Projektarbeit | 119 |
| 10. Literatur..... | 122 |
| 11. Abbildungsverzeichnis:..... | 130 |
| 12. Index..... | 131 |

1. Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht - was ist das eigentlich? Zum Begriff und wichtigen didaktischen Konzepten von Landeskunde

Lernziele:

| | |
|-----------------|--|
| Kennen | <ul style="list-style-type: none"> • Rahmenbedingungen von Landeskunde • Didaktische Konzepte von Landeskunde |
| Erkennen | <ul style="list-style-type: none"> • Problematik der Begriffsbestimmung „Landeskunde“ • Unterschiede/Gemeinsamkeiten/Problematik der Landeskundekonzepte |
| Können | <ul style="list-style-type: none"> • Übersicht über Rahmenbedingungen von LK kommentieren |

1.1. Einführung

Es gibt die unterschiedlichsten Ansichten darüber, was Landeskunde ist oder nicht ist: Für S.J. Schmidt (1977) ist Landeskunde ein „Unfach“, für Gürtler und Steinfeld (1990) ein „unmögliches Fach aus Deutschland“. Vielfach wird Landeskunde auch als Kontextwissen für das Lernen von fremden Sprachen betrachtet.

Marnette, ein Landeskundler aus Potsdam, beschrieb 1989 die Aufgabe von Landeskunde folgendermaßen: *„Aufgabe von Landeskunde ist es - gestützt auf die Vorleistungen entsprechender Wissenschaftsdisziplinen, - Grundzüge der politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung des Ziellandes in ihren Zusammenhängen und Wechselbeziehungen sowie in ihrer Dialektik von Nationalem und Internationalem wissenschaftlich fundiert und systematisch darzustellen“*. (In: Herrde/Marnette et al. 1989).

Für Dressler, Reuter und Reuter (1980) zielt Landeskunde auf Fähigkeiten der Lernenden, „sich den spezifischen Lebensbedingungen und Verhaltensweisen entsprechend in einer fremden Kultur/Gesellschaft adäquat zu verhalten“

Als „entdeckende Landeskunde“ wird sie in vielen Sommerkursen an Universitäten oder Goethe-Instituten in Deutschland angeboten. Die Teilnehmer sollen Themen, die sie interessieren, selbst erkunden, Informationen sammeln und Neues entdecken.

Buttjes wiederum definiert Landeskunde im Handbuch Fremdsprachenunterricht folgendermaßen: *„Landeskunde meint alle Bezüge auf die Gesellschaften, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird. Solche soziokulturellen Bezüge treten im fremdsprachlichen Curriculum immer dann auf, wenn den Lernenden die Sprache in ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang vorgestellt wird.“* Dabei *„geht es aber weniger um einen Raum oder eine Region (‘Land’) als um eine sprachlich artikulierte kulturelle Praxis. Es geht auch weniger um einen abgrenzbaren Wissensbestand (‘Kunde’), als vielmehr um eine sprachlich vermittelte interkulturelle Kompetenz“* (Buttjes 1989).

Schon diese kurze und mehr oder weniger zufällige Auswahl zeigt, dass es offenbar eine Vielfalt von Definitionsversuchen dafür gibt, was Landeskunde eigentlich ist. Es herrscht scheinbar Begriffsverwirrung, und Landeskunde ist offensichtlich ein Bereich des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik, über den ein endgültiges Wort nicht gesagt werden

kann. Das macht die Aufgabe des vorliegenden Materials - in eben diesen Bereich von Fremdsprachenunterricht einzuführen - nicht leichter. Dazu kommen weitere Schwierigkeiten:

- Der Gegenstand von Landeskunde - ob man ihn als Kultur im weitesten Sinne oder als die geographischen, ökonomischen und politischen Verhältnisse eines Landes sieht - verändert sich ständig mit jeder gesellschaftlichen Entwicklung. Nahezu nichts in einer Gesellschaft bleibt längere Zeit konstant, wie z.B. grammatische oder auch lexikalische Bestandteile einer Sprache.
- Das „Bild“ von Deutschland, das die Lernenden und auch die Lehrenden im Kopf haben, ist keineswegs einheitlich, sondern höchst differenziert und unterschiedlich. Beider Bild von Deutschland ist geprägt vom Wissen oder Vorwissen über das Land (bei den Lernenden häufig vermittelt durch Medien), von Erfahrungen mit dem Land und von Urteilen bzw. Vorurteilen über das Land. Auch das Lernmaterial (Lehrbücher und authentische Materialien aller Art) ist in keiner Weise „objektiv“ oder „wahr“, sondern je nach Autorenschaft von unterschiedlichsten Interessen und Auswahlkriterien geprägt.
- Landeskunde hat immer auch eine ideologische Komponente: *„Landeskundliches Wissen ist gesellschaftliches Wissen. Es ist darum interpretierbar, abhängig von den Interessen der Informationsquellen ..., seine Vermittlung ist per se nie abgeschlossen“* (Pauldrach 1992, 9 - 10). Aus dieser Tatsache folgt z.B. auch, dass für alle landeskundlichen Gegenstände ein Unterrichtsverfahren angemessen ist, das möglichst viele - auch gegensätzliche - Aspekte eines Sachverhaltes zur Sprache bringt.

Die angedeutete, nicht einfache Situation für die Beschreibung von „Landeskunde“ meint wohl auch Pauldrach, wenn er für seinen Einführungsartikel für das Juniheft 1992 der Zeitschrift „Fremdsprache Deutsch“ (Themenheft Landeskunde) den Titel *„Eine unendliche Geschichte“* wählt. Am Schluss dieses Aufsatzes kommentiert er diese Situation wie folgt: *„Letzte Antworten waren nicht zu erwarten, denn immer bleibt ein Überschuß an Fragen. Das betrifft die realen Verhältnisse ebenso wie ihre Vermittlung im Unterricht. Insofern ist Landeskunde einer der schwierigsten Bereiche des Deutschunterrichts. Sie kommt nie an ein Ende und nie ist man fertig mit ihr. Sie umfaßt immer den eigenen Ausgangspunkt und das fremde Ziel, weswegen wir sie interkulturell nennen. Und beide Pole verändern sich permanent (ob wir es wahrhaben wollen oder nicht). Auch das unterscheidet sie von anderen Unterrichtsreichen wie Grammatik oder Phonetik“* (Pauldrach 1992, 15).

Gerade diese dargestellten Schwierigkeiten aber machen Landeskunde auch so spannend und vielleicht zu einem der interessantesten Teile des Fremdsprachenunterrichts. Sie zeigen auch, dass es **die** Definition von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht nicht gibt. Was Landeskunde jeweils ist bzw. wie Landeskunde definiert wird, hängt von den Rahmenbedingungen dieses Faches und den jeweiligen didaktischen Konzepten ab. Deshalb soll im folgenden auf diese beiden Punkte näher eingegangen werden.

1.2. Rahmenbedingungen und wichtige didaktische Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht

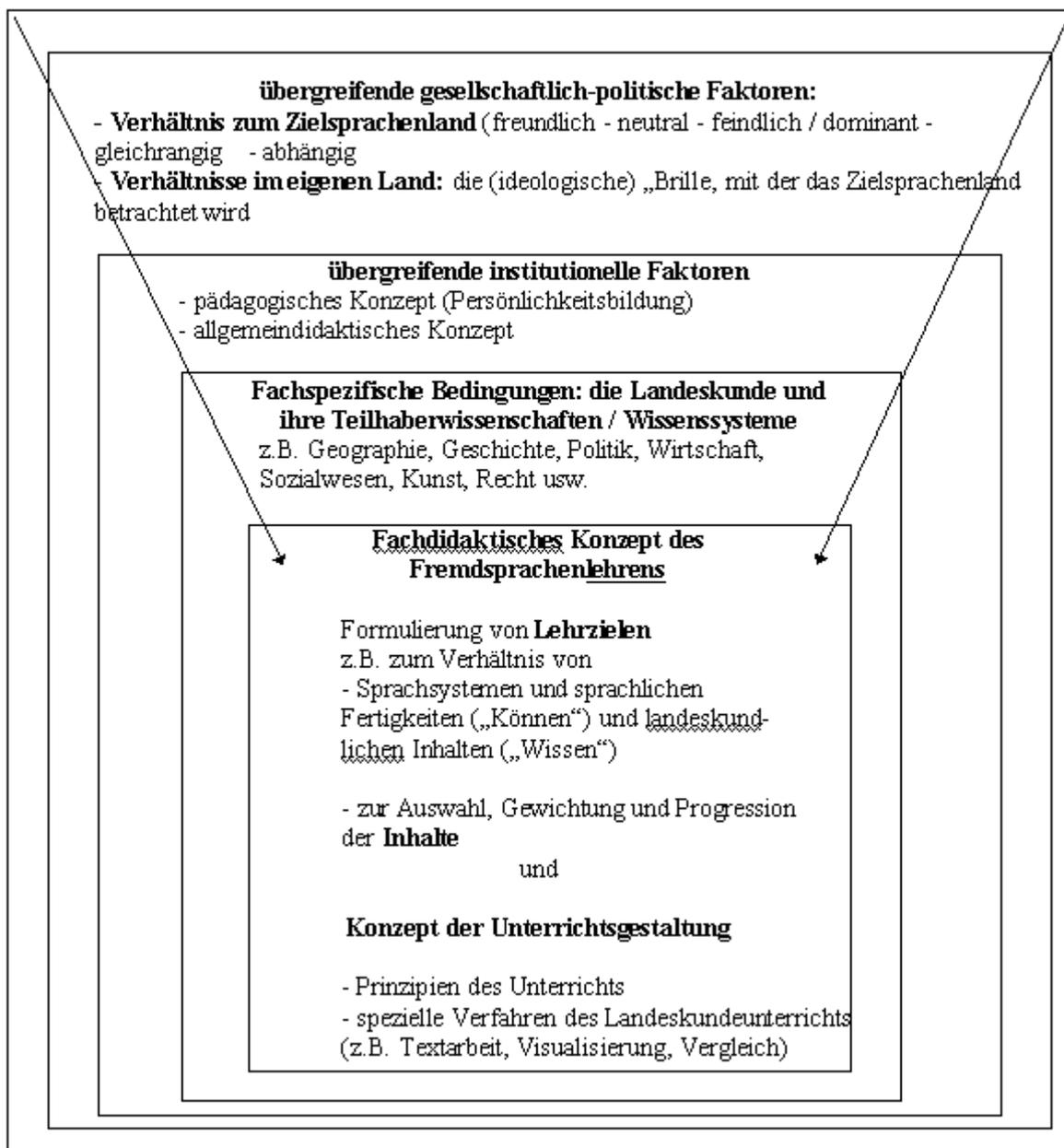
Neuner (1994) listet Rahmenbedingungen für Landeskunde im Fremdsprachenunterricht auf: (vgl. die Übersicht auf der nächsten Seite.) Diese Übersicht zeigt deutlich, dass Landeskunde - wie übrigens jedes Konzept von Fremdsprachenlernen - zunächst von den übergreifenden gesellschaftlich-politischen Faktoren abhängig ist. Das wird an späterer Stelle sehr deutlich werden, wenn die Landeskundauffassungen in der DDR (als ein Beispiel für ein kognitives Konzept von Landeskunde) charakterisiert werden sollen. Genauso lässt sich aber diese Tatsache

auch am Konzept der interkulturellen Landeskunde nachweisen, das nicht nur eine Reaktion auf veränderte didaktische Konzepte, sondern sicher auch ein Reagieren auf veränderte gesellschaftspolitische Tatsachen (multikulturelle Gesellschaften; Näherrücken von Nationen und Kulturen durch Massenverkehr und neue Kommunikationsmöglichkeiten ...) war und ist. Auch auf die übergreifenden institutionellen Faktoren, die Teilhaberwissenschaften von Landeskunde und letztlich auch auf fachdidaktische Konzepte des Fremdsprachenlehrens und -lernens haben diese gesellschaftspolitischen Faktoren ihre Wirkung.

Abbildung 1: Rahmenbedingungen für Landeskunde im Fremdsprachenunterricht (nach Neuner 1994, 17)

LANDESKUNDE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Rahmenbedingungen



Die Klassifizierung von Landeskunde, die Beschreibung unterschiedlicher landeskundlicher Konzepte, lässt sich letzten Endes auf die in der Übersicht dargestellten Rahmenbedingungen

zurückführen. Die an späterer Stelle ausführlicher charakterisierten drei Ansätze (kognitiver, kommunikativer, interkultureller Ansatz nach Weimann/Hösch) können ausgehend von den dargestellten Rahmenbedingungen besser verstanden werden.

Wie ein Wandel dieser Rahmenbedingungen in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts auch einen Wandel in den landeskundlichen Konzeptionen nach sich zog, zeigt die folgende Übersicht zur Geschichte der Landeskunde (aus: Lüger 1991, 22 - 23; zitiert nach Penning 1995, 638).

Darin fehlt allerdings für den Zeitraum nach 1945 die Landeskunde der DDR, die sich von westlichen und westdeutschen Landeskundauffassungen unterschied. Da auf diese DDR-Landeskunde jedoch im 2. Thema genauer eingegangen wird, genügt hier dieser Hinweis.

Abbildung 2: Geschichte der Landeskunde (aus Lüger 1991, 22-23)

| gesellschaftlicher Kontext, bildungspolitische Ziele | landeskundliche Konzeptionen | Aufgaben und Ziele des Fremdsprachenunterrichts |
|---|--|--|
| <p>seit ca. 1880:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kritik an tradierten Bildungsidealen – infolge wirtschaftlichen Aufschwungs und Kolonialpolitik: großer Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen und Kenntnissen über Wirtschaft, Verkehr, Institutionen usw. anderer Länder <p>Ausbau des Realschulwesens</p> | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">REALIENKUNDE</div> <p>positivistisches Wissenschaftsverständnis</p> <p>Vermittlung nützlichen Faktenwissens über Land und Leute (Prinzip des Kanons)</p> <p><i>Völkerpsychologie</i></p> | <p>Neusprachliche Reformbewegung - Aufwertung des Fremdsprachenunterrichts</p> <p>starke Praxisorientierung: Vermittlung alltags- und wirtschaftssprachlicher Fertigkeiten</p> |
| <p>Anfang 20. Jh. (Höhepunkt 30er Jahre)</p> <ul style="list-style-type: none"> – nationale Erziehung; moralische und kulturelle Überlegenheit Deutschlands – seit 1933: nationalsozialistische Propagandapolitik – nach 1945 / 49: Idee der Völkerverständigung – Beginn europäischer Einigungspolitik: Forderung eines erweiterten Fremdsprachenangebots | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">KULTURKUNDE</div> <p>ganzheitliche Konzeption: „Wesensschau“ -Volks-/ Nationalcharakter</p> <p>antithetische Vergleiche, Über-</p> <p>akzentuierung von Unterschieden</p> <p>Feindbildkonstruktion Kultur vs. Zivilisation</p> <p><i>rassekundliche Argumentation</i></p> <p>Verschärfung kulturkundlicher Ziele, „Volkheitskunde“</p> <p>Analyse von Stereotypen, Abbau von Vorurteilen</p> <p>Landeskunde in Bildungsplänen nicht explizit verankert</p> <p>zunehmender Legitimations-</p> | <p>Betonung des Bildungswertes fremder Sprachen und Literatur</p> <p>Schwerpunkt: Literaturbetrachtung - Ermittlung fremder Kulturmerkmale („Sprachdenkmäler“ als Orientierung)</p> <p>Degradierung neusprachlicher Fächer, insbesondere von Französisch</p> <p>Grammatik- und Literaturorientiertheit (Sprachlernen- Einblick in fremde Kultur)</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | verlust kulturkundlicher Konzepte | |
| – Bildungsreform | LANDESKUNDE | „Verlandeskundlichung“ |
| – Ende der 60er Jahre: Studentenbewegung | A) <i>sprachinhärente Landeskunde</i> : Landeskunde als Teil des Spracherwerbs (z.T. beschränkt auf Konnotationswissen) | fertigkeitsorientierte Ziele (Sprechfertigkeit v.a. bezogen auf Alltagssituationen) Lernziel: kommunikative Kompetenz |
| – emanzipatorische, gesellschaftskritische Forderungen | | |
| – Fremdsprachenbedarf von Handel und Industrie | B) <i>problemorientierte Landeskunde</i> : Themen, die auf Entwicklungstendenzen des Ziellandes verweisen; interkulturelle Vergleiche | transnationale/ interkulturelle Kommunikationsfähigkeit |
| | LANDESWISSENSCHAFT | |
| | Übernahme von Daten und Methoden sozialwissenschaftlicher Methoden | |

Für die Klassifizierung und Beschreibung von Landeskundekonzepten gibt es mehr als einen Versuch. So untersuchen z.B. Köhring/Schwerdtfeger (1976) verschiedene Landeskundekonzepte mit einem semiotischen Untersuchungsansatz: Sie wenden die Zeichentheorie auch auf die Kultur des Ziellandes an (Kultureme als Teile einer Kultur), um landeskundliche Begründungsansätze zu ordnen. So unterscheiden sie neben anderen z.B. einen realienkundlichen, einen marxistischen, einen motivationspsychologischen und einen kritisch-emanzipatorischen Ansatz. Auch Oksaar schlägt vor, das Kulturemmodell zu nutzen, um eine Sensibilisierung der Lerner für kulturelle Unterschiede zwischen ihrer eigenen Kultur und der Kultur der zu erlernenden Sprache zu erreichen (vgl. Oksaar 1989).

Für die Zwecke dieser Einführung ist jedoch die Klassifizierung von Günter Weimann und Wolfram Hösch (in Zielsprache Deutsch 1991/2, 134 - 142; zitiert nach Pauldrach 1992) diejenige, welche mir am geeignetsten erscheint. Die beiden Autoren schlagen in Anlehnung an die bekannten Lehrwerkgenerationen vor, die unterschiedlichen didaktischen Ansätze von Landeskunde einzuteilen in:

- einen kognitiven Ansatz
- einen kommunikativen Ansatz
- einen interkulturellen Ansatz.

Zu beachten ist, dass diese drei Ansätze in der Praxis selten in ganz reiner Form vorkommen, sondern immer mehr oder weniger gemischt zu finden sind.

| Didaktisch. Konzept | Kognitiver Ansatz | Kommunikativ. Ansatz | Interkultureller Ansatz |
|----------------------------|---|--|--|
| Didaktischer Ort | eigenes Fach/ selbständige Lerneinheit | im Fremdsprachenunterricht | im Fremdsprachenunterricht |
| Übergeordnetes Ziel | Wissen: Systemat. Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufbauen | Kommunikative Kompetenz: In der Lage sein, sich ohne Missverständnisse zu verständigen | Kommunikative und kulturelle Kompetenz: sich und andere besser verstehen |
| Inhalte | Soziologie Politik Wirtschaft Kultur Geschichte LANDESBILD | Wie Leute wohnen Wie Leute sich erholen Wie Leute miteinander in Verbindung treten Wie Leute am Gemeinwesen teilnehmen Wie Leute sich versorgen Wie Leute arbeiten/ihren Lebensunterhalt sichern Wie Leute sich bilden (kulturelle Tradierung) ALLTAGSKULTUR/ GESPRÄCHSTHEMEN | Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für den Lernenden FREMD-/KULTUR-VERSTEHEN |

(Tabelle aus: Pauldrach 1992, 6)

Diese drei Ansätze werden im folgenden kurz charakterisiert. In weiteren Teilen dieses Materials soll dann der kognitive und der interkulturelle Ansatz genauer beschrieben werden.

1.2.1. Kognitiver Ansatz

Die Lerninhalte dieses Ansatzes von Landeskunde sind überwiegend Realien (z.B.: Haustypen in Deutschland; Landschaftsformen ...); Institutionen (z.B.: der deutsche Bundestag; Wahlsystem in Deutschland...); Geschichte (das Potsdamer Abkommen; die „Wende“ in der DDR ...); Kultur (Museen in Dresden; Goethe in Weimar ...). Wie die Beispielthemen verdeutlichen, geht es dieser Landeskunde überwiegend um Tatsachen und Fakten aus den genannten und anderen Bereichen, mit deren Hilfe beim Lernenden ein „Bild“ von der Gesellschaft des Zielsprachenlandes entstehen soll. Die Themen dieser Landeskunde werden von den Inhalten jeweiliger Bezugswissenschaften (wie z.B. Politologie, Soziologie, Geschichte, Geographie, Literaturwissenschaft usw.) abgeleitet.

Lernziel ist die Aneignung von Wissen, von Fakten und Daten über ein Land. Die Aufgabe von Landeskunde ist im Verständnis dieses Konzeptes, „ein beziehungsreiches, zusammenhängendes System deutscher Wirklichkeit zu vermitteln“ (Delmas/Vorderwülbecke 1982, 202). Auch das in der DDR vorherrschende Konzept von Landeskunde - es ging um die Vermittlung eines (wie auch immer gearteten) „Landesbildes DDR“ - ist diesem Ansatz zuzurechnen. Hier war eine Zielformulierung, „ausländischen Germanistikstudenten systematisch

ein lebensnahes Bild von Gegenwart, Geschichte und Perspektive der DDR zu vermitteln“ und „die Vertiefung eines wissenschaftlich fundierten Geschichtsbewußtseins zu fördern“ (Lehrprogramm Landeskunde DDR, 1982).

Landeskundliches Lernen ist bei diesem Ansatz dem sprachlichen Lernen meist nachgeordnet und findet häufig erst im Unterricht mit Fortgeschrittenen statt.

An der kognitiven Landeskunde wird vor allem ihr enzyklopädischer Anspruch kritisiert, ihre Totalitätsproklamation, das Ganze fremder Kulturen in seinen einzelnen Teilen erfassen zu wollen. Im „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ schreibt Picht dazu : Dieser enzyklopädische Anspruch bringt Probleme, denn: *„Alle Manifestationen einer Kultur sind Teile eines Ganzen, deren Gestalt und Bedeutung durch das Zusammenwirken historischer und funktionaler Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten dieser Kultur bedingt sind.“* Ein Herausreißen dieser Teile aus ihrem Zusammenhang zum Zwecke der Lehre verfälscht also die einzelnen Teile, da sie nur in ihren Zusammenhängen richtig zu verstehen sind. Zusätzlich erschwerend für die Vermittlung dieser Teile einer Kultur ist die Tatsache, dass ein *„unaufhaltsamer historischer Wandel jedes dieser Teile ständig verändert“*. Zudem ist eine Kultur als Nationalkultur nicht isolierbar, sondern steht in ständiger internationaler Wechselbeziehung mit anderen Kulturen (Picht 1989, 55). Zusätzliche Probleme für eine kognitive „Landeskunde Deutsch als Fremdsprache“ bringt die Komplexität des deutschsprachigen Raumes. Welches „Bild“ soll der Deutschlernende vermittelt bekommen, ein Deutschland-Bild? Ein Österreich-Bild? Ein Bild der deutschsprachigen Schweiz? Ein Bild der neuen Bundesländer? Oder etwa alle „Bilder“ zusammen?

Auch der Anspruch dieser Auffassung von Landeskunde, ihre Themen durch Bearbeitung von Erkenntnissen einzelner Bezugswissenschaften zu gewinnen, ist Gegenstand der Kritik. Zum einen wäre dann Landeskunde eine Art Superwissenschaft, die sich Erkenntnisse aller möglichen Bezugswissenschaften für ihre Zwecke aufbereiten könnte. Zum anderen - so bemerkt Picht - können Fragestellungen und Anliegen der Landeskunde keineswegs durch einen Rückgriff auf eine schulmäßige Leitwissenschaft gelöst werden. Sie können *„wie alle Wissenschaften nur den Charakter eines immer wieder zu überprüfenden interdisziplinären Projektes haben“* (Picht 1989, 56). Jeder Versuch, sich mit einer fremden Kultur auseinanderzusetzen, ist nicht endgültig, sondern trägt den Charakter eines andauernden Projektes!

1.2.2. Kommunikativer Ansatz

Der kommunikative Ansatz von Landeskunde ist in engem Zusammenhang mit der kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik zu sehen, die sich seit den 70iger Jahren entwickelt hatte. Lerninhalte werden nicht mehr anhand von „Gegenständen“ und/oder Institutionen der Zielkultur gewonnen; im Vordergrund stehen Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden. Der Perspektivenwechsel der kommunikativen Fremdsprachendidaktik (von der Lehrerperspektive weg hin zur Lernerperspektive) ist also auch hier zu beobachten. Themen werden anhand sogenannter „Grunddaseinsfunktionen menschlichen Lebens“ gewonnen. Das sind Grundbedürfnisse, von denen man annimmt, dass sie von allgemeinem und kulturübergreifendem Interesse sind¹. Die **Alltagskultur** spielt eine überragende Rolle bei der Themenfindung. Alltagserfahrungen und universale Lebensbedürfnisse (Essen, Wohnen, Liebe, Streit ...) sollen die Brücke vom Eigenen zum Fremden bilden. Landeskunde wird **„Leutekunde“**. Alltag - und das ist ein Positivum dieses Ansatzes - lässt sich lernerzentriert und altersspezi-

¹Auf diese Grunddaseinsfunktionen wird zurückzukommen sein, wenn im Rahmen des zweiten Themas mehr zu einer interkulturellen Landeskunde gesagt wird.

fisch vermitteln. Ausgehend von eigenen Lebenserfahrungen finden die Lernenden so leichter Zugang in die fremde Lebenswelt der anderen Kultur (vgl. Picht 1989).

Übergreifendes Lernziel ist die sprachliche und kulturelle Handlungsfähigkeit in der Zielsprache und Zielkultur und die Entwicklung von Einstellungen wie Offenheit, Toleranz und Kommunikationsbereitschaft gegenüber der Zielkultur. Landeskunde in diesem Verständnis will vor allem das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützen. Sie ist sowohl informationsbezogen als auch handlungsbezogen konzipiert. Sie vermittelt also Wissen über die fremde Kultur als eine wesentliche Voraussetzung adäquater Sprachverwendung **und** sie zielt auf adäquates (d.h. der Situation, der Intention und den Kommunikationspartner angemessenes) sprachliches Handeln. Aus diesem Grund wird Landeskunde in diesem Konzept nicht als eigenständiges Fach aufgefasst. Sie ist im Fremdsprachenunterricht integriert und setzt bereits im Anfängerunterricht ein.

Die auf den **Alltag** bezogene Lernzieldefinition dieses Ansatzes, die ihre Inhalte aus alltagskulturellen Themen findet, kann - wie erwähnt - günstige Auswirkungen auf die Lernerbezogenheit und die Motivation der Lernenden haben. Sie stellt andererseits aber auch ein Problem dar. Picht sieht sie als noch anspruchsvoller an als den Totalitätsanspruch der kognitiven Landeskunde, denn in Alltagssituationen „*offenbart sich eine besondere Komplexität des Zusammenwirkens historischer, ökonomischer und kultureller Faktoren ... Bei näherer Betrachtung ist Alltag also keineswegs alltäglich. Gerade weil er spontan und nicht durchdacht verläuft, enthält er die ganze Komplexität weitgehend unbewußter Beziehungsgeflechte*“ (Picht 1989, 57).

1.2.3. Interkultureller Ansatz

Verständigungsfähigkeit kann nicht auf die korrekte Verwendung eines fremden sprachlichen Systems oder die situationsadäquate Verwendung von Sprache allein reduziert werden. Diese Erkenntnis führte dazu, dass sich die Fremdsprachendidaktik seit Beginn der 80iger Jahre verstärkt für die gegenseitige Abhängigkeit von sprachlichem und kulturellem Lernen interessierte. Damit erhielt die Landeskunde eine Aufwertung, denn Kulturverstehen und Fremdverstehen (d.h. die eigene und die fremde Kultur besser begreifen zu lernen) trat als gleichberechtigtes Lernziel neben das Ziel fremdsprachlich-kommunikativer Kompetenz.

Auch im interkulturellen Ansatz ist Wissen über eine fremde Kultur wichtig; ohne Wissen kann man nichts begreifen. Aber: Zum einen wird dieser Wissensstoff nicht aufgrund möglichst vollständiger Landesbilder wie beim kognitiven Ansatz gewonnen, sondern interkulturelle Landeskunde nutzt andere Selektionskriterien für ihre Inhalte (vgl. dazu den Abschnitt über Möglichkeiten zur Stoffauswahl). Zum anderen bleibt interkulturell ausgerichteter Fremdsprachenunterricht nicht bei der Wissensvermittlung stehen und er will auch nicht in erster Linie Informationen vermitteln. Es geht ihm vor allem um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften. Dazu gehören z.B. Wahrnehmungsfähigkeiten oder Empathiefähigkeiten (d.h. die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen, mit ihnen mitzufühlen)². Die eigene Lebenswelt wird vor dem Hintergrund der fremden Lebenswelt - und umgekehrt - gedeutet. Dadurch sollen ethnozentrische Sichtweisen relativiert und Vorurteile abgebaut werden.

Picht charakterisiert diesen interkulturellen Ansatz - ausgehend von der Beziehung zwischen wahrnehmendem Subjekt und wahrgenommenem Objekt - wie folgt: „*Im Prozeß der Wahr-*

²Dazu später ausführlich im zweiten Thema.

nehmung anderer Sprachen und Kulturen ist diese Subjekt-Objekt-Beziehung immer auch die des Verhältnisses zwischen dem Eigenem und dem Fremden. Analogiedenken und schockartige Fremdheitserfahrungen wechseln miteinander ab. ... Verstehen und sich Verständlichmachen erweisen sich also als ein ständiger Prozeß des Vergleichens, in dem die eigene Situation und ihre kulturellen Bedingtheiten ebenso eingehen wie Erfahrungen und Informationen über die fremde Kultur“ (Picht 1989, 57).

Interkulturelle Landeskunde als einen *eigenen Ansatz* für Landeskunde Vermittlung zu sehen, wird jedoch auch kritisiert, so von Thimme (1995, 131 ff.). Interkulturelle Kompetenz ist für ihn ein (besonders wichtiges) übergeordnetes Lernziel auf der Lernzielebene der Haltungen, das andere, im kognitiven oder kommunikativen Bereich liegende Lernziele nicht ausschließt, sondern eng mit ihnen zusammenhängt. Insofern macht es für ihn keinen Sinn, es von anderen Lernzielen oder Lernzielebenen (wie Kenntnissen, Fertigkeiten etc.) abzugrenzen.

Das folgende Material will jedoch u.a. zeigen, dass interkulturelle Landeskunde mehr umfasst, als Lernziele auf der Haltungsebene; auch Lernziele auf den anderen Lernzielebenen (wie Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten) werden neu interpretiert und Stoffauswahlkriterien sowie spezielle methodische Verfahren für interkulturelles Lernen sind durchaus vorhanden. Insofern halte ich es für berechtigt, von einer eigenständigen interkulturellen Landeskunde zu sprechen, die die verwendbaren Aspekte des kognitiven und des kommunikativen Ansatzes gewissermaßen „aufhebt“ und unter interkulturellen Vorzeichen weiterführt.

Weil das so ist und weil Fremdsprachenlernen immer auch eine interkulturelle Komponente hat - und zwar unabhängig davon, ob wir das wollen oder nicht wollen - soll im folgenden vor allem dieser interkulturelle Ansatz von Landeskunde im Fremdsprachunterricht DaF genauer charakterisiert werden. Das erfolgt im Vergleich und in Abgrenzung zum kognitiven Ansatz, für den als Beispiel die DDR-Landeskunde dienen soll.

1.3. Weitere Diskussion zum Landeskundebegriff

Nach der Jahrtausendwende wurde die Diskussion, was denn eigentlich Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache sei, weitergeführt. Im Heft 3/2004 der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht mit dem Themenschwerpunkt "Die wissenschaftliche Seite der Landeskunde" diskutieren Claus Altmayer („Cultural Studies' - ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache?), Heinz L. Kretzenbacher ("Inter-, multi-, trans-, global-..."? Wissenschaftsbasierte Landeskunde gegen Ende des nationalen Kulturkonzepts und der Belehrungskulturen) und Jörg Wormer (Landeskunde—eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft) den Landeskundebegriff (vgl.: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-3/allgemein/beitra25.htm>).

Das Heft 3/2005 derselben Zeitschrift hat den Themenschwerpunkt "Landeskunde in der Praxis: Erfahrungen und Visionen" (vgl.: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-3/allgemein/beitra28.htm>).

Das Heft 3/2006 hat den Themenschwerpunkt "Interkulturalität und Fremdsprachenunterricht? Kritische Anmerkungen und neue Perspektiven" mit Beiträgen von Jürgen Bolten (Die Entwicklung von Nationalstereotypen im Globalisierungsprozess. Hypothesen zum Auftakt einer international durchgeführten Langzeituntersuchung zu Veränderungen des Deutschlandbildes bei Studierenden), Ruth Eßer ("Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ..." Zur

Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht), Mike Guest (Culture Research in Foreign Language Teaching: Dichotomizing, Stereotyping and Exoticizing Cultural Realities?), Stefanie Rathje (Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts) und Klaus-Börge Boeckmann (Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts) - vgl. hier: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/jornal31.htm>.

Einen kulturwissenschaftlichen Ansatz von Landeskunde diskutiert Claus Altmayer in seinem Aufsatz "Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Modetrend?" (In: Germanistische Mitteilungen 65/2007. - Online am 03.11.2008: http://www.bgdv.be/gm65/GM65_altmayer.pdf).

Aufgaben:

- 1. Warum ist es schwierig, einen eindeutigen Landeskundebegriff zu definieren? Was macht Landeskunde generell kompliziert?**
- 2. Erläutern Sie die Rahmenbedingungen für Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht!**
- 3. Nennen Sie die wesentlichen Kennzeichen der drei vorgestellten landeskundlichen Konzepte!**
- 4. Was wird an den drei vorgestellten landeskundlichen Konzepten kritisiert?**

2. Kognitive Landeskunde - interkulturelle Landeskunde: Eine Gegenüberstellung

Lernziele:

| | |
|-----------------|---|
| Kennen | <ul style="list-style-type: none"> • Problembereiche des kognitiven LK-Ansatzes am Beispiel der DDR-Landeskunde • Rahmenkonzept einer lernerorientierten interkulturellen LK-Didaktik • Begriff „D-A-CH-(L)“ • Grundbegriffe: Kultur; Kulturstandard, interkulturelles Lernen • Ansätze für vergleichende Kulturbetrachtung |
| Erkennen | <ul style="list-style-type: none"> • Neuansatz der interkulturellen LK-Didaktik im Vergleich zum kognitiven Ansatz • Kulturvergleichende Aspekte in den Beispielen Kap. 2.2.2. |
| Können | <ul style="list-style-type: none"> • Neuansatz der interkulturellen LK-Didaktik erklären können • Übersicht zum Rahmenkonzept (Kap. 2.2.1.) kommentieren • Grundbegriffe wiedergeben und erklären • Ansätze für vergleichende Kulturbetrachtung erklären |

2.1. DDR -Landeskunde als Beispiel für eine kognitive Landeskunde

Besonders Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre fand in der Fachliteratur der DDR eine rege Diskussion zur Profilierung von Landeskunde statt (nachzulesen in diversen Artikeln der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“). Der Begriff „Landeskunde“ wurde in folgenden Bedeutungen verwendet (vgl. Bettermann 1989, 230):

- a) Landeskunde konnte verstanden werden als die Summe aller ein Land und seine Bevölkerung betreffenden und charakterisierenden Informationen, d.h. als eine nicht genau definierbare „Kunde von einem Land“, als eine Aneinanderreihung von Fakten. Diese Aneinanderreihung war ihrem Wesen nach additiv, spontan, betont empirisch, subjektivistisch und pragmatisch.
- b) Landeskunde war ein Prinzip des Fremdsprachenunterrichts (landeskundliches Prinzip) und damit Mittel für die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten der Lernenden: Landeskundliches Wissen wurde gesehen als Beitrag zur Förderung der Sprachbeherrschung, insbesondere der funktionsgerechten Verwendung der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel. Hier gibt es Ähnlichkeiten zum kommunikativen Ansatz von Landeskunde, der weiter oben vorgestellt wurde. Schwerpunkte dieser Landeskunde als landeskundliches Prinzip waren u.a.: *Äquivalenzlose Lexik*³; *Semantisches Wissen*, d.h. die unterschiedliche Semantik von Wörtern in verschiedenen Sprachen, die auf unterschiedlichen kulturellen Gegebenheiten beruht (z.B. Wörter wie „einladen“; „begrüßen“; „Brot“ .)⁴; *Sprachverwen-*

³Lexik ohne Entsprechung in der Muttersprache der Lernenden

⁴Das ist übrigens auch ein wichtiger Aspekt der interkulturellen Landeskunde, auf den zurückzukommen ist.

dungsnormen in bestimmten Kommunikationssituationen, d.h. die Antwort auf die Frage „Was kann ich wem wo wie sagen?“.

- c) Schließlich wurde Landeskunde auch als Wissenschaftsdisziplin gesehen (vgl. z.B. Uhlemann 1989), die sich mit der Entwicklung von Verfahren, Kriterien und Prinzipien zur Definition und Beschreibung von Ländern auf der Grundlage der marxistischen Gesellschaftstheorie befasste. Als Aufgabe von Landeskunde als Wissenschaftsdisziplin wurde gesehen, *„gestützt auf die Vorleistungen entsprechender Wissenschaftsdisziplinen, Grundzüge der politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung des Ziellandes in ihren Zusammenhängen und Wechselbeziehungen sowie in ihrer Dialektik von Nationalem und Internationalem wissenschaftlich fundiert und systematisch darzustellen“* (Herrde/Marnette et.al. 1989, 30). Die methodische Umsetzung erfolgte im Lehrfach Landeskunde an Universitäten (vgl. Scheermann 1987).

Zentraler Begriff war das **Landesbild** als „Widerspiegelung des Objektes Land“ (Herrde/Marnette et.al. 1989, 46). An dieser Begriffserklärung wird deutlich, dass Grundlage dieser wie jeder anderen Geisteswissenschaft in der DDR die marxistisch-leninistische Philosophie und Gesellschaftstheorie war; hier die Widerspiegelungstheorie, nach der es möglich sei, „Objekte der objektiven Realität“, (d.h. auch Gesellschaftssysteme) mit Hilfe bestimmter Gesetzmäßigkeiten objektiv und wissenschaftlich exakt „widerzuspiegeln“, d.h. im Bewusstsein abzubilden und zu erklären.

Das Landesbild⁵ wurde als Brücke zwischen Landeskundeforschung und Lehre gesehen, denn: „Was immer diese Disziplin forschend an Wissen und Erkenntnissen zusammenträgt, findet in Landesbildern seinen Niederschlag und bildet die stoffliche Grundlage für die Lehre“ (Uhlemann in: Herrde/Marnette et.al. 1989, 152.). Die Ostberliner Landeskundlerin Gudrun Fischer schrieb dazu: *„Innerhalb von Deutsch als Fremdsprache in der DDR vermittelt das Fach ‘Landeskunde DDR’ ein ‘Landesbild DDR’. Dieses muß - unter Zugrundelegung der philosophischen Abbild-Kategorie in ständiger Annäherung an die Realität - von der landeskundlichen Forschung bereitgestellt werden.“* In der Lehre gehe es darum, *„dem Studierenden ein möglichst umfassendes, möglichst konkretes und möglichst anschauliches Wissen über die gesellschaftliche Realität des Landes der Zielsprache, also der DDR, zu vermitteln, das hinter der Fülle lebendiger und in Bewegung befindlicher Erscheinungen Verständnis für Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung ermöglicht“* (Fischer 1987, 356). Selbst für eine interkulturelle Landeskunde - die mit den traditionellen „Landesbildern“ einer kognitiven Landeskunde nichts anzufangen weiß, sondern ihre Themen und Inhalte aufgrund ganz anderer Selektionsfragen findet⁶ - sah Fischer das Landesbild als konstitutiven Bestandteil an: *„Für eine interkulturelle Landeskunde kommt dem Bild der Zielsprache/ -kultur die Schlüssel-funktion zu - da es sich ja, wie gesagt, um das Fach ‘Landeskunde’ handelt und dieses Fach seine deutlichen Konturen bewahren muß. ... Alle ‘Interkulturalität’ muß in der Vermittlung des speziellen Landesbildes angelegt sein“* (Fischer 1990, 145).

An diesem Landesbildbegriff ist sehr gut zu erkennen, dass diese Landeskunde ein Beispiel par excellence für kognitive Landeskunde ist. Neben dem weiter oben schon beschriebenen Dilemma einer solchen Landeskundauffassung (enzyklopädischer Anspruch mit der Gefahr einer Stoffgigantomanie, vgl. Abschnitt 1.2.1.) ist das „*Landesbild DDR*“ vor allem auch deshalb besonders **problematisch**, weil es ausschließlich auf der Grundlage der in der DDR herrschenden Ideologie angelegt war. Es wurde gewissermaßen ein „**marxistischer Filter**“ (vgl. Köhring/Schwerdtfeger 1976, 65) angelegt und nur die Elemente der Wirklichkeit, die

⁵Zum Landesbild wurden im übrigen auch Dissertationen geschrieben, vgl. z.B.: Morbitzer 1985.

⁶Vgl. dazu das Kapitel zur Stoffauswahl weiter hinten.

durch diesen Filter passten, wurden in das Landesbild aufgenommen. Deutlich wird das beispielsweise an den Kriterien für die Beurteilung landeskundlich orientierter Materialien, die Landmann (1985, 277 - 183) im Hinblick auf die Auswahl und Produktion von Landeskundefilmen darstellte: Erstes Kriterium für ihn ist, dass Landeskundefilme wahre Abbilder der objektiven Realität zu vermitteln haben. Die Hauptfrage sei, wie gesichert werden könne, dass der Film zur Entwicklung eines **objektiven wahren⁷ Landesbildes** beitrüge. Ein weiteres Kriterium ist für Landmann Parteilichkeit und Erziehungswirksamkeit der Darstellung. Parteilichkeit wird im Philosophischen Wörterbuch (Leipzig 1969) u.a. wie folgt erklärt:

„Parteilichkeit - Wesenszug aller Formen des gesellschaftlichen Bewußtseins in der Klassengesellschaft, Ausdruck ihres Klassencharakters und ihrer Klassegebundenheit ... In theoretisch-methodischer Hinsicht fordert das Prinzip der Parteilichkeit die konsequente Durchführung des Klassenstandpunktes der Arbeiterklasse in allen Bereichen des Klassenkampfes und der Wissenschaft... Zugleich schließt das Prinzip der Parteilichkeit für den Marxismus-Leninismus den konsequenten Kampf gegen alle Formen der reaktionären bürgerlichen Ideologie ein...“

Im Klartext formuliert, heißt das: Die herrschende Partei bestimmte, was „im Sinne der Arbeiterklasse“, also „parteilich“, war. Alles, was dieser Parteilinie nicht entsprach, war demzufolge reaktionär, bürgerlich und nicht geeignet als Landeskundestoff. Was ein „wahres Abbild der objektiven Realität“ zu sein hatte, bestimmte also letztlich die jeweils gültige Parteiideologie. Sehr gut wird das in dem folgenden Zitat deutlich (auch die Art und Weise, Sprache in Texten zu gebrauchen, vermittelt ja ein „Bild“ von einem Land, hier ein „Bild“ von der DDR):

*„Da man hier davon ausgeht, daß Wahrheit und Parteilichkeit grundsätzlich miteinander vereinbar sind, und daraus die Verpflichtung ableitet, die Wahrheit parteilich im Sinne der Beförderung des Menschheitsfortschritts zu propagieren, steht nicht die Parteilichkeit selbst zur Debatte, sondern vielmehr das sich aus der genannten Verpflichtung ergebende Wie. Geforscht wird also nach einer Antwort darauf, wie Landeskundefilme praktisch gestaltet sein müssen, daß **parteilich dargebotene Wahrheit** erzieherisch den höchsten Nutzen bringt.“ (Landmann 1985, 279)⁸*

Wie dieses „DDR-Bild“ konkret aussah, lässt sich bei Ursula Förster nachlesen. Unter der Überschrift „Schwerpunkte für ein objektives DDR-Bild“ schreibt sie:

Zweifelloos wäre ein möglichst umfassendes Bild des Landes bzw. der Länder der Zielsprache auf allen Unterrichtsstufen wünschenswert, tatsächlich erreichbar ist es jedoch erst auf einer hohen Fortgeschrittenenstufe; denn mit wachsendem Könnensniveau gewinnt die Beschäftigung mit landeskundlicher Problematik immer mehr an Bedeutung und erlaubt eine immer stärkere Intensität.

Für die Auswahl von Themen, Situationen und Sachverhalten aus der Wirklichkeit des Landes der Zielsprache sollten folgende Gesichtspunkte gelten: Objektivität, Korrektheit, Gegenwartsnähe, Lebensverbundenheit, hoher Grad von Allgemeingültigkeit, persönlichkeitsbildender Wert, möglichst emotionale Wirkung...

Wichtige inhaltliche Schwerpunkte für ein objektives DDR-Bild sind:

- *sozialistische Lebensweise (Familien- und Berufsleben, gesellschaftliche Arbeit, demokratische Beteiligung an der Leitung des Staates, neue und traditionelle Feste und Feiertage, Überwindung überholter und Schaffung neuer Lebensgewohnheiten usw.),*
- *sozialistisches Menschenbild (neue Beziehungen der Menschen zueinander, gegenseitige Achtung, kameradschaftliche Hilfe und Unterstützung, Entwicklung im Kollektiv und durch das Kollektiv, Rolle der Frau usw.),*

⁷Gibt es das überhaupt, ein „objektives wahres“ Abbild von Wirklichkeit? Ich denke, nein.

⁸Hervorhebung durch den Verf.: Man lasse sich diese Wendung „parteilich dargebotene Wahrheit“ einmal auf der Zunge zergehen!

- *planmäßige Hebung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus,*
- *Teilnahme aller Werktätigen an der Leitung, Planung und Kontrolle der Produktion,*
- *Pflege aller progressiven Traditionen und des kulturellen Erbes,*
- *ökonomischer Integrationsprozeß der sozialistischen Staatengemeinschaft,*
- *Annäherung der Kulturen der sozialistischen Länder,*
- *Unterstützung des Kampfes der Arbeiterklasse sowie aller fortschrittlichen Kräfte in nichtsozialistischen Ländern für Frieden, Gerechtigkeit und soziale Sicherheit,*
- *Beteiligung an der Lösung aktueller internationaler Aufgaben“ (Förster 1983, 17 - 18).*

Abgesehen davon, dass hier ganz deutlich Merkmale einer kognitiven Landeskundeauffassung zu erkennen sind: Diese von Förster vorgeschlagenen Inhalte sind **pure Ideologie**. So musste zwangsläufig ein ungenaues, geschöntes, falsches Bild der Wirklichkeit entstehen, was auch von DDR-Wissenschaftlern kritisch angemerkt wurde. So bemängelte Wazel das in DDR-Lehrbüchern dargestellte „DDR-Bild“ folgendermaßen: Eine normativ-dokumentarische, affirmativ-exklamatorische, abstrahierende und nicht dynamische Präsentationsweise⁹ führte zu rundum positiven Klischees und zu einer auffallend widerspruchsfreien Darstellung (Wazel 1989). Nicht die existierenden Tatsachen waren Grundlage landeskundlicher Kenntnisvermittlung, sondern die Tatsachen so, wie sie aus der Sicht der Parteiideologen auszusehen hatten.

Sicher gab es im Westen Deutschlands auch nicht immer ein ausgewogenes „Bild“ der deutschsprachigen Länder. Landeskunde hat immer auch mit Ideologie zu tun und gerade eine kognitive Landeskunde kann besonders der Gefahr unterliegen, dass ihr „Landesbild“ ideologisch verfälscht wird. In beiden Fällen - in der alten BRD wie in der DDR - waren es wertende Deutschlandbilder, die den Lernenden vermittelt wurden. Den wichtigen Unterschied zwischen diesen beiden Fällen aber beschrieb Grawe wie folgt: *„Während ... in den westlichen Ländern die Universitäten weitgehend Lehrfreiheit besitzen und die akademischen Lehrer den Inhalt ihrer Lehrveranstaltungen selbst verantworten, was in der Praxis zu einem eher negativen Bild der Bundesrepublik führt, ist in den sozialistischen Staaten die Universität das Erziehungsinstrument einer staatlich verwalteten Ideologie und Gesellschaftslehre. Sie lehrt deshalb offiziell sanktionierten Lehrstoff und hat daher in der Landeskunde ein bestimmtes Deutschlandbild weiterzugeben, das seinem Wesen nach parteilich ist ... Die Gefahr einer solchen Ausrichtung der höheren Erziehung auf eine Staatsideologie zeigt sich besonders dort, wo die Wirklichkeit dieser Ideologie schon lange ins Gesicht schlägt, so daß der Unterricht sich in wirklichkeitsfremden Leerformeln zu erschöpfen droht - eine Art von 'Entfremdung', die ... um so auffälliger ist, je rigoroser die staatliche Ideologie sich der Anpassung an die Wirklichkeit verweigert“ (Grawe 1987, 464).*

Einerseits war Landeskunde in der DDR also eine Dienerin der herrschenden Parteiideologie, andererseits finden sich auch durchaus bedenkenswerte Überlegungen, z.B. für die Zielstellungen von Landeskunde im Unterricht an Universitäten. So formulierte z.B. Marnette folgende Ziele:

- optimales Handeln im Zielland bzw. in Begegnungen mit Bürgern des Ziellandes fördern;
- Informationen über das Zielland und seine Beziehungen zum Ausgangsland vermitteln;
- Wertorientierungen vermitteln, d.h. eine tolerante, möglichst vorurteilsfreie Einstellung zur Fremdheit (vgl. Marnette 1987, 139 ff.).

⁹Diese Begriffe stammen von Reinhard Ammer. **Normativ-dokumentarisch** = Ziel ist genaue und objektive Dokumentation der Verhältnisse im Land (Zahlen, Statistiken, Originaltexte); **affirmativ-exklamatorisch** = Hervorhebung des Singulären und Einmaligen, vorbehaltlose und nachdrückliche Zustimmung zu den bestehenden Verhältnissen (vgl. Ammer 1994, 37 - 38).

Daraus leitete er ab, dass Landeskunde in der Aus- und Weiterbildung nicht mehr ausschließlich auf Wissensaneignung abzielen kann: „*Vielmehr ist die Einheit von landeskundlichem Wissen und Können, also auch die Herausbildung lk. Fähigkeiten unerlässlich. Eine weitere Folgerung besteht darin, möglichst landeskundliche Erfahrungen anzustreben ...*“ (Marnette 1987, 141).

Dieses führt zu einem **weiteren Dilemma** der DDR-Landeskunde: Als Lernziel wurde einerseits „landeskundliche Kompetenz„ gefordert und auch beschrieben (vgl. z.B.: Uhlemann/Frydel 1988). Im wesentlichen begnügte sich die landeskundliche Ausbildung aber - und das ist das Dilemma - mit Wissensvermittlung. Monologisches Lehren und rezeptives Lernen herrschten vor, und die Überfülle an Fakten, verbunden mit einer politisch tendenziösen Darstellung des „DDR-Bildes“, führten bei den ausländischen Studenten häufig eher zu Verdruss als zu Interesse am Land. Rainer Bettermann erkannte als Ursache für dieses methodische Dilemma das Festhalten an der Landesbildtheorie ohne ausreichende didaktische Reflexion: „*Die methodische Kinderkrankheit des Lehrfaches Landeskunde besteht in dem Anspruch, das ‘ganze Spektrum sozialer, politischer und kultureller Verhältnisse (Zuckova 1986, 29), das von den Theoretikern der Landeskunde als wissenschaftliches Landesbild angeboten wird ..., in der Form eines reduzierten adressatenspezifischen Landesbildes weiterzuvermitteln, anstatt die didaktischen Faktoren konsequent als gleichberechtigte Größe bei der Bestimmung und Gestaltung des lk. Lehrstoffes anzuerkennen*“ (Bettermann 1989, 231). Die Konsequenz für ihn daraus war: Dominanz der Problemorientiertheit gegenüber reiner Faktenvermittlung und Provozieren kreativen Denkens anstelle von schematischer Aufnahme vorgefertigter Wissens und vorgegebener Überzeugungen.

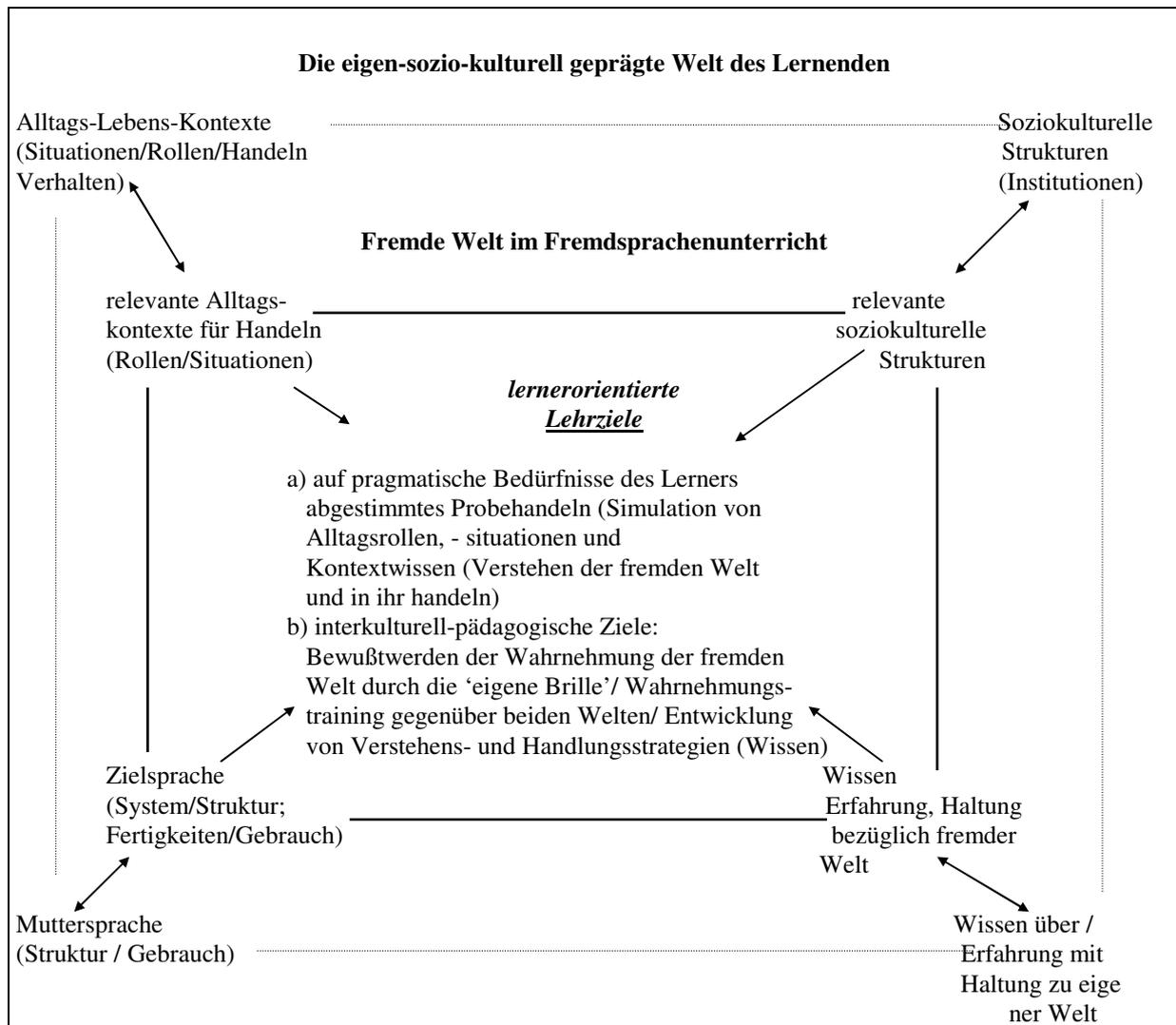
Es gab also auch in der DDR-Landeskunde Bewegung und Versuche, die starre Einengung zu überwinden und über die kognitive Landeskunde hinauszugehen, deren Problematik sich gerade bei der DDR-Landeskunde offenkundig gezeigt hat. Das Festhalten am Landesbild verhinderte jedoch letztlich eine lernerorientierte Landeskunde, die den Lernenden, von seiner eigenen soziokulturellen Welt ausgehend, im Fremdsprachenunterricht die fremde Welt des Zielsprachenlandes entdecken lässt.

2.2. Interkulturelle Landeskunde

2.2.1. Rahmenkonzept einer lernerorientierten Landeskundedidaktik

Auf der Tagung „Fremde Welt und eigene Wahrnehmung - Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht“ (Kassel, 18 - 20.11. 1993) stellte Neuner die folgende Skizze einer lernerorientierten Landeskundedidaktik vor (vgl. Abb.3).

Abbildung 3: Lernerorientierte Landeskundidaktik (nach Neuner 1993)



In dieser Übersicht ist gut zu erkennen, dass die fremde Welt - die Kultur der Zielsprache - , der der Lernende beim Lernen der Fremdsprache begegnet, nicht auf eine tabula rasa trifft. Das Wissen über die fremde Welt wird immer vor dem Spiegel der eigenen sozio-kulturell geprägten Erfahrungen des Lernenden gewonnen. Bekannte und eingeübte Lebenskontexte des Alltags (Kommunikationssituationen, Rollen, Verhalten) werden konfrontiert mit den relevanten Alltagskontexten für das Handeln in der fremden Sprache und Kultur. Der Lernende sollte sich fragen (und dieses Fragen muss er lernen - dazu u.a. ist Landeskunde da): „Sind hier die mir aus meinem bisherigen Leben bekannten und vertrauten Rollen und Verhaltensmuster noch gültig oder muss ich neue Handlungsmuster beachten?“. Ähnliche Beziehungen gelten für die anderen in der Übersicht genannten Bereiche Sprache, Wissen/Erfahrung und soziokulturelle Strukturen. Während traditioneller Sprachunterricht vorwiegend die Beziehungen zwischen *Muttersprache* und *Zielsprache* beachtet, sollte lernerorientiertes und interkulturelles Fremdsprachenlehren und -lernen alle vier Bereiche berücksichtigen.

So wird auch die wichtige Rolle von Landeskunde - verstanden als interkulturelle Landeskunde - begründbar, für die die drei Bereiche außerhalb der Sprache wesentliche Inhaltsfelder

andeuten. Diese Rolle von Landeskunde lässt sich auch an den lernerorientierten Lernzielen erkennen, die zum einen auf Wissen über die fremde Welt und Probehandeln in der fremden Welt anstreben (ähnliche Zielformulierungen sind auch im kommunikativen Ansatz von Landeskunde anzutreffen). Zum anderen aber finden sich hier interkulturelle Lernziele wie Wahrnehmungstraining und Entwicklung von Verstehens- und Handlungsstrategien, die die neue Qualität des interkulturellen Ansatzes gegenüber dem kommunikativen Ansatz sichtbar machen (mehr zu den Lernzielen wird im Kapitel 3 zu finden sein).

2.2.2. Beispiele für die enge Verbindung von Sprache und Kultur und für das Erleben von Fremdheit

Das Wort „interkulturell“ ist fast schon zu einem Modewort geworden und scheint in seiner Begrifflichkeit nicht so recht fassbar zu sein. Bekannt ist jedoch schon länger die enge Verbindung und gegenseitige Abhängigkeit von Sprache und Kultur und damit von Sprachenlernen und Kulturlernen.

Beobachtungen darüber, dass eine sprachlich korrekte Äußerung zu Missverständnissen führt, wenn der Kulturkontext nicht beachtet wird, finden sich besonders beim Vergleich von relativ weit voneinander entfernt liegenden Kulturen. So beschreibt beispielsweise Najm Haddad (1983), wie verschieden Deutsche und Araber den deutschen Satz „Komm doch mal vorbei“ interpretieren und warum diese unterschiedliche Interpretation zu Missverständnissen auf der Ebene der Einschätzung der Persönlichkeit des Gesprächspartners führen kann. Susanne Günthner (1988) berichtet von Beispielen interkultureller Konfliktsituationen in China. Zwei dieser Beispiele seien hier vorgestellt:

„Tabuthemen: In China wird beim Kennenlernen einer fremden Person Vertrautheit mittels interessierten Nachfragens über ‘Privatangelegenheiten’ wie beispielsweise ‘Sind Sie verheiratet?’ oder ‘Wieviel verdienen Sie?’ hergestellt. Das Fragen nach der persönlichen Meinung eines chinesischen Gesprächspartners wird häufig als ‘peinlich’ oder ‘zu direkt’ eingestuft.

Höflichkeit: Unterschiedliche Auffassungen von Höflichkeit bzw. verschiedene Arten der Höflichkeitsmarkierungen treffen in interkulturellen Situationen häufig aufeinander. In China werden Höflichkeitsfloskeln wie ‘bitte’, ‘danke’ oder ‘Entschuldigung’ äußerst selten verwendet, und es kann durchaus passieren, daß einem jemand im Bus mit voller Wucht auf den Fuß tritt, ohne sich dabei zu entschuldigen. Während der regelmäßig von der Partei initiierten ‘Höflichkeitsmonate’ sind immer wieder Plakate auf den Straßen zu sehen mit Aufschriften wie ‘Seid höflich zueinander’, ‘Sagt ‘bitte’, ‘danke’, ‘Entschuldigung’ ...’.

Berichteten mir Chinesen von ‘Unhöflichkeiten’ ihrer deutschen Bekannten, so erfuhr ich von Situationen, in denen Deutsche ihren Gesprächspartner/innen offen widersprechen. Offene Kritik an einer anderen Person (z.B. Kritik des Lehrers am Schüler oder vice versa) stellt eine enorme Gefahr des Gesichtsverlustes dar. Um das Gesicht des Gegenübers zu bewahren, verstummt man, statt zu widersprechen, oder aber man beauftragt eine 3. Person als Kritikübermittler/in.“ (Günthner 1988, 5).

Was in der uns vertrauten eigenen Kultur also ganz „normal“ ist (z.B. offene Kritik an einer anderen Person), wird in einer anderen fremden Kultur unter Umständen als grobe Unhöflichkeit interpretiert. Umgekehrt kann ein solches Missverständnis auch passieren - siehe das Beispiel mit den Tabuthemen. Fehler auf dieser, der interkulturellen Ebene, sind um so schwerwiegender, als sie die Integrität des Gesprächspartners angreifen: Ein grammatischer Fehler oder eine falsche Vokabel wird leichter verziehen als eine grobe Unhöflichkeit - auch wenn diese gar nicht so gemeint war.

Auch im großen Bereich der nonverbalen Kommunikation (z.B.: Mimik. Gestik - vgl. dazu u.a. Oksaar 1985), ja selbst bei der Funktion des Sprechens im gesellschaftlichen Kontext und

im Miteinander der Gesprächspartner gibt es große kulturbedingte Unterschiede. Dazu einige Beobachtungen von Krusche (1983) aus Japan:

„Die so dichte Einflechtung des Individuums in die Gesellschaft, die Verlagerung geradezu des Schwerpunkts der Gesellschaft in den Schwerpunkt des Individuums, hat es mit sich gebracht, daß alle Formen menschlicher Äußerung in den Dienst der Regulierung zwischenmenschlicher Beziehungen gestellt werden - spontane, unreflektiert Eigenes ausdrückende Äußerungen (Worte, Gesten) sind ungewöhnlich für Japan. ...

Japan, das Land der sozialen Dichte, ist das Land der 'kleinen Bewegungen'. Besonders die Bewegungen der Extremitäten werden in Situationen akzentuierter sozialer Relevanz unter Kontrolle gehalten. Eine Neigung des Rumpfes, die am wenigstens ausfahrende aller Bewegungsmöglichkeiten, ist die in Japan am höchsten kultivierte: die Verbeugung. Erst nach jahrelangem Aufenthalt in Japan beginnt ein Europäer zu ermessen, mit welcher Genauigkeit die richtige Gradzahl des Neigungswinkels beim Verbeugen gesucht und gefunden wird. ... Von den Möglichkeiten des Mienenspiels ist die nichtssagendste die sozial brauchbarste: das Lächeln. Verbindet ein Europäer mit dem Lächeln der Japaner die Vorstellung von Freundlichkeit, Höflichkeit, so verkennt er mit solch verstofflichender Deutung die Möglichkeiten, die ein Japaner, indem er lächelt, wahrnehmen kann: anwendbar in jeder Situation, ist das japanische Lächeln ein Fächerwink, ein Schleierschutz, ein Zeitgewinn, ein Noch-Nicht, ein Nicht-Mehr, eine Möglichkeit zu einem Gespräch, der überall hinzufügbare (einführbare) Nullwert menschlicher Interaktion, in seiner Inhaltslosigkeit durchaus in Beziehung mit dem buddhistischen Endwert des reinen Nichts. ...

Japan, Land der Nichtäußerung, des Schweigens, des Nichtsehens, des Lächelns: Wo Äußerungen aber unvermeidlich werden, wo die Notwendigkeit menschlicher Interaktion eine Kommunikation unvermeidlich macht, geschehen die Äußerungen mit einem in langer Tradition geübten Bedacht - Bedacht nicht in erster Linie dem zu äussernden Sachverhalt gegenüber, sondern der sozialen Relevanz der Äußerung hier und jetzt. ... Die Tendenz, bei jeder Sprachäußerung nicht so sehr die Eindeutigkeit des mitzuteilenden Inhalts anzuzielen, sondern vor allem die zwischenmenschliche Relevanz der Situation der Mitteilung im Auge zu haben, führt zu einer Entsachlichung des Sprechens allgemein, auch bei Anlässen kommunikativer Interaktion, die nicht-japanischem Verständnis nach ganz oder doch überwiegend auf Sachlichkeit ausgerichtet sein sollten ...“ (Krusche 1983, 70 ff.) Als Beispiel führt Krusche die folgende Situation an: An eine Person, die am Fenster steht, wird die Frage gerichtet: „Wie ist das Wetter?“ Die einfache Feststellung, daß es regnet oder daß die Sonne scheint, könnte eine Beleidigung des Zuhörers sein, weil sie eine Selbstgewißheit und Überheblichkeitshaltung des Sprechers ausdrücken würde. Deshalb erhält man z.B. zur Antwort: „Vielleicht regnet es.“ Oder „Wenn Sie nichts dagegen haben, möchte ich sagen, die Sonne scheint.“

Die an diesem Beispiel zu bemerkende unterschiedliche Funktion von „Sprechen“ beschreibt Krusche wie folgt: Europäisches Sprechen meint: *„Sprich, damit ich dich sehe“*. Japanisches Sprechen meint in etwa: *„Laß uns sprechen, damit wir uns nur so deutlich sehen, wie eben nötig zu glattem Auskommen miteinander.“* (Krusche 1983, 78). Natürlich sind solche Unterschiede beim Vergleich entfernterer Kulturen besonders deutlich zu sehen - es gibt sie aber auch innerhalb der europäischen Kulturen. So hat Juliane House Untersuchungen zu Unterschieden im Diskursverhalten englischer und deutscher Muttersprachler durchgeführt, die sie zu folgenden Erkenntnissen führen:

Es hat sich „ein ganz bestimmtes Muster kultur- und sprachbedingter Unterschiede im Diskursverhalten englischer und deutscher Muttersprachler herauskristallisiert, d.h. es lassen sich systematisch-unterschiedliche kommunikative Präferenzen feststellen, die als ein Satz von fünf Dimensionen dargestellt werden können, entlang derer Mitglieder deutscher und anglo-amerikanischer Sprach- und Kulturgemeinschaften differieren. Diese Dimensionen sind:

- * Direktheit - Indirektheit
- * Orientiertheit auf das Ich - Orientiertheit auf das Gegenüber
- * Inhaltsorientiertheit - Adressatenorientiertheit

* Expliztheit - Impliztheit

* Ad-hoc-Formulierung - sprachliche Routinen.

Deutsche Muttersprachler tendieren dazu, entlang dieser Dimensionen Werte auf der linken Seite einzunehmen. Es muß jedoch betont werden, daß es sich hier um Kontinua handelt und nicht um Dichotomien, und daß wir es hier mit Tendenzen und nicht mit kategorischen Unterschieden zu tun haben“ (House 1996).

Aus ihren Untersuchungen schlussfolgert Juliane House, dass sich kommunikative Präferenzen in verschiedenen Kulturen entlang dieser fünf empirisch ermittelten Dimensionen abbilden lassen, und dass diese eine wichtige Rolle bei der Entstehung und Erklärung interkultureller Missverständnisse spielen.

Zur Erläuterung bringt sie die folgenden Beispiele für interkulturell unterschiedliche Kommunikationskonventionen:

„(1) (Situation: Eine Arbeitskollegin hat eine andere beleidigt)

You're not upset, are you? - Ich wollte dich nicht kränken.

(2) (Situation: Studentin klopft an die Bürotür einer Professorin)

Are you busy at the moment? - Störe ich?/ Kann ich Sie einen Moment stören?

(3) (Situation: Im Zugabteil)

Is this seat taken?/ Is anyone sitting here? - Ist dieser Platz noch frei?

(4) (Situation: Studentin möchte, daß ihre Freundin die gemeinsame Küche aufräumt)

Don't you think, it might be a good idea if you tidied up in here? -

Ich finde, du solltest die Küche aufräumen.

(5) (Situation: Professor hebt an, einer Studentin eine Sachlage zu erklären)

Without trying to bore you with unnecessary details... - Also, mein Hauptpunkt hier ist folgender, und ich will versuchen, die wesentlichsten Punkte in aller Kürze darzustellen...

(6) "Small Talk" und Eröffnungs-/Beendigungsphasen

Nice to see you / Nice meeting you / Lovely talking to you / Let's get together some time / Let's have dinner some time. - Ad hoc Formulierungen im Deutschen.

(7) (Situation: Im Bus. Ein Fahrgast tritt einem anderen auf den Fuß):

Sorry. - (Oh) Entschuldigung / Verzeihung / Entschuldigen Sie (bitte) / Tut mir leid / Pardon / Sorry etc.“ (House 1996)

Selbst das Sprechen der gleichen Muttersprache schützt nicht vor Missverständnissen, die aufgrund verschiedener gesellschaftlicher und kultureller Sozialisationen der miteinander Kommunizierenden entstehen können. Nichtverstehen und Missverstehen in mancher ost-west-deutscher Kommunikation, besonders in der ersten Zeit nach der Wiedervereinigung, sind das beste Beispiel hierfür (vgl. z.B. die Untersuchung von Gerhard Müller 1994).

Diese Abhängigkeit von Sprache und Kultur und damit Sprachenlernen und Kulturlernen ist in der Landeskundefinition von Buttjes (1989 - s. Abschnitt 1.1.) zu finden, für den es bei der Landeskunde „weniger um einen Raum oder eine Region ('Land') als um eine **sprachlich**

artikulierte kulturelle Praxis“ und „auch weniger um einen abgrenzbaren Wissensbestand (‘Kunde’) als um eine **sprachlich vermittelte interkulturelle Kompetenz**“¹⁰ geht.

Fremdheitserfahrungen hat sicher schon jeder gemacht, der einmal im Urlaub im Ausland war. „Fremdheitserfahrungen in Deutschland: Wie habe ich Dresden in der Zeit meines Aufenthaltes erlebt?“ - so hieß eine Schreibaufgabe in einem Sprachkurs für Studenten der Geisteswissenschaften. Als Beispiel für diese Fremdheitserfahrungen folgt der Text einer finnischen Studentin. Dieser Text wurde behutsam korrigiert; das heißt, dass bei der Korrektur versucht wurde, den persönlichen Stil der Autoren möglichst beizubehalten.

Heidi Ukkola (Finnland) (Sommersemester 1995)

Wer hätte sich nicht in einem anderen Land fremd gefühlt? Wenn man die Sprache und die Menschen nicht versteht?

Vielleicht fühlt man sich als Tourist nicht fremd, weil man weiß, dass man fremd ist und das auch bleibt, dass man bald wieder in der bekannten Heimat ist. Aber wenn man eine längere Zeit in einem fremden Land bleibt, um zu studieren oder zu arbeiten, fühlt man sich zwangsläufig fremd. Ich denke, dass Fremdheitserfahrungen in einer solchen Situation sogar notwendig sind: Wenn man nicht merkt, was anders ist, fremd ist, kann man sich nicht an das neue Leben anpassen.

Ich habe mich sehr fremd gefühlt. Ich kam hier einigermaßen ohne Vorurteile und Erwartungen, die ich bewusst "aus meinem Kopf rausgeschmissen" hatte, so dass ich alles selbst erfahren konnte. Und ich habe vieles erfahren und viele Eindrücke gesammelt.

Mein erster Eindruck von Dresden war nicht positiv. An einem Septembertag 1993 landete mein Flugzeug in Dresden. Meine Koffer wogen mehr als ich, ich hatte mich zu warm angezogen, ich war sehr früh aufgestanden, ich war lange gereist und auf dem Flughafen war ein Chaos: Tag der offenen Türen oder ähnliches. Außerdem es gab kein Taxi auf dem Flughafen! Das fand ich sehr unglaublich. Nach ewig dauerndem Warten kam eins, aber ich konnte kaum Deutsch und der Fahrer kein Wort Englisch.

Als wir durch die Stadt fuhren und ich diese grauen Häuser, diese graue Stadt sah, wäre ich am liebsten zurück nach Hause gefahren. Noch lieber hätte ich geweint, aber ich konnte warten, bis ich alleine in meinen Hotelzimmer war.

Ich bin trotz allem geblieben, aber ich habe mich überhaupt nicht wohler gefühlt. Besonders in meinem Wohnheimzimmer nicht. Ich fand alles sehr alt und schlecht - wie es auch ist. Ich hatte am Anfang keine Kopfkissen und musste mich kalt duschen, weil es kein warmes Wasser gab und die Heizung war auch kaputt. Und dass ich meine Küche mit der ganzen Etage teilen musste, war ein Schock. Aber ein noch größerer Schock waren meine kleinen Nachbarn: die Schaben. Alles andere ging noch, aber die Schaben haben mich fast nach Hause geschickt.

Mit oder ohne Schaben habe ich mich nicht dort wohlgeföhlt. Ich konnte mich nur damit trösten, dass mein Wohnheim noch ziemlich gut war. Aber die Stadt ist für alle gleich und da habe ich mich auch nicht wohl geföhlt. Ich bin sowieso kein Stadtmensch, aber hier war vieles mir noch fremder als in den finnischen Städten. Hier war und ist die herrschende Farbe schmutzig graubraun. Einem Auge, das an reines Weiß, tiefes Blau und Waldgrün gewöhnt ist, kommt diese Farbe fremd vor.

¹⁰Hervorhebung durch U. Zeuner.

Und für Füße , die immer nur auf glatten, ebenen Straßen gelaufen sind, sind die Straßen hier gefährlich. Und in einer solchen Stadt, wo man nicht auf den Straßen laufen kann, ohne dass man nur auf die Straße guckt, fühlt man sich sicherlich fremd, weil man nur die Straßenoberflächen kennt. Aber ich habe mich immer damit getröstet, dass ich kein Auto oder Fahrrad fahre. Nicht nur wegen dieses chaotischen Verkehrs, sondern wegen dieses chaotischen Zustands der Straßen. Auch der chaotische Zustand der Häuser ist mir fremd. So schlecht gepflegte Häuser dürfte es nicht geben und so viele leere Häuser noch weniger. Auch wenn hier etwas wärmeres Klima ist als in Finnland, brauchen die Menschen trotzdem eine Wohnung. Und gerade wegen dieses wärmeren Klimas habe ich mich etwas fremd gefühlt. Aber es hat mich nicht so besonders viel gestört. Nicht so wie die Umweltbedingungen hier. Die schlechte Luft und das miserable Wasser haben in meinem Körper Fremdheitserfahrungen erweckt. Er fühlt sich unter diesen Bedingungen fremd und protestiert dagegen durch meine Haut.

Und ich habe am Anfang gegen das Einkaufen protestiert. Ich habe mich immer in großen Geschäften - besonders in Lebensmittelläden - sehr fremd gefühlt. Ich habe nur sehr selten gefunden, was ich gesucht habe - aber dafür Riesenmengen Fertiggerichte, die ich überhaupt nicht essen wollte. Der einzige Trost ist, dass es hier billiger als in Finnland ist.

Aber Geldsparen hat mir nicht geholfen beim Verstehen des Verhalten der Menschen. Es ist nämlich unglaublich schwierig, mit schlechtem Deutsch zu siezen - besonders wenn man mit der eigenen Muttersprache noch nie zu einem Menschen „Sie“ gesagt hat. Und wenn man keine vernünftige Erklärung für das Siezen und auch für das häufige Handgeben hat, fühlt man sich wieder fremd. Jedenfalls ich fühlte mich fremd.

Bekannt kam mir diese ewige Hektik einerseits und andererseits diese Faulheit auch nicht vor. Ich kann immer noch nicht verstehen, warum jemand rennt wie um die Wette, um einen Bus zu kriegen und steigt dann an der nächsten Haltestelle aus.

Aber es gibt einen Platz, wo kein Mensch eilt: die deutschen Behörden. Bürokratie gibt es überall, aber hier ist es besonders schlimm. Diese ganzen Behörden und Ämter - oder was die immer sind - haben mir ein schlimmes Fremdheitsgefühl gegeben. Ich habe mich sehr oft als ungewünschte Fremde gefühlt, die so schnell wie möglich zurück in ihren Heimat gehen sollte. Aber ich habe nicht aufgegeben trotz Heimweh, trotz Einsamkeit, trotz Unsicherheit, trotz allem bin ich hier geblieben.

Und langsam wurde alles bekannter und besser. Nachdem ich das erste Mal wieder zu Hause gewesen war, ging alles schon viel besser. Ich hatte gesehen, dass alles zu Hause wie immer ist und dass ich immer zurückgehen kann, Außerdem kannte ich schon mehr Leute und konnte besser Deutsch. Aber was noch wichtiger ist: ich zog um. Im Wohnheim hätte ich mich sicherlich nie wohlfühlt. Deswegen waren die neue Wohnung und die schönere Wohnumgebung mir sehr wichtig. Da fühlte - und fühle - ich mich fast wie zu Hause.

Jetzt bin ich hier schon seit einem Jahr und acht Monaten und bin hier zu Hause. Obwohl die Straßen immer noch schlecht sind und die Stadt immer noch grau ist. Aber ich habe gelernt, meine Füße höher zu heben und meine Wohnung ist voll von Grünpflanzen. Gegen das Einkaufen protestiere ich immer noch, weil ich einfach nicht finde, was ich suche, und deswegen muss ich auch immer ab und zu diese schlimmen Fertiggerichte essen. Die Essgewohnheiten der Deutschen finde ich besonders schlecht, schon wegen der Fertiggerichte, aber auch wegen des vielen Fettes und Fleisches. Als Tochter eines Fischers ist es für mich unglaublich, dass hier kaum Fisch gegessen wird.

Und ich kann immer noch nicht verstehen, warum man immer sitzen muss und die Hand geben. Ich habe darüber viel nachgedacht und Deutsche gefragt, aber einen vernünftigen Grund habe ich nicht gefunden.

Heimweh habe ich kaum noch, einsam bin ich nicht mehr. Aber ich bin immer noch fremd in diesem Land. Das ist nicht mein wirkliches Zuhause. Aber ich kann hier leben und mich einigermaßen wohl fühlen, weil ich weiß, was mir fremd ist und ich diese Sachen akzeptieren kann als Bestandteile dieses Lands, dieser Kultur, die nicht meine eigene ist.

2.2.3. Wichtige Begriffe

2.2.3.1. Kulturbegriff

Was heißt in diesem Zusammenhang **Kultur**? Für die psychologische Analyse einer interkulturellen Begegnungssituation schlägt Thomas folgende Definition vor, die meines Erachtens auch für unsere Zwecke nützlich ist:

„Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung....

Zentrale Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems lassen sich als sogenannte 'Kulturstandards' definieren. Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert....

Zentrale Kulturstandards einer Kultur können in einer anderen Kultur völlig fehlen oder nur von peripherer Bedeutung sein. Verschiedene Kulturen können ähnliche Kulturstandards aufweisen, die aber von unterschiedlicher Bedeutung sind und unterschiedlich weite Toleranzbereiche aufweisen. Kulturstandards und ihre handlungsregulierende Funktion werden nach erfolgreicher Sozialisation vom Individuum innerhalb der eigenen Kultur nicht mehr bewußt erfahren...“(Thomas 1993, S. 380 - 381).

Ähnlich begreift Ulrike Litters (1995) den Begriff Kultur, wenn sie schreibt:

Kultur „kann ... in diesem Zusammenhang betrachtet werden als ein für eine Gruppe - hier die Sprachgemeinschaft - relevantes Orientierungssystem, bestehend aus erworbenen Wissens- und Symbolbeständen, welches die Wahrnehmung, das Denken, Bewerten und Handeln der Gruppenmitglieder beeinflusst und durch letztere konstituiert wird.“ (S. 70)

Das Problem, das mit dem Begriff „Kulturstandards“ verbunden ist, besteht nach Altmayer (2002) darin, „dass dieses Konzept nicht in der Lage ist, zwischen einem vermeintlich wissenschaftlichen ‚Kulturstandard‘ auf der einen Seite und einem verwerflichen, jedenfalls aber nicht wissenschaftlichen 'Klischee' oder 'Stereotyp' zu unterscheiden und statt dessen altherge-

brachte Stereotype unter dem Deckmantel des Kulturstandardbegriffs mit neuer pseudowissenschaftlicher Dignität versieht." (Altmayer 2002). Altmayer schlägt deswegen folgende Kulturdefinition vor:

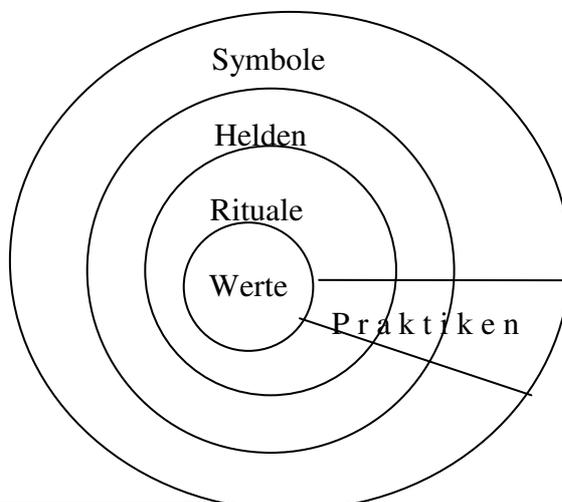
„Unter 'Kultur', so können wir vorläufig mit Clifford Geertz sagen, wollen wir jenes "selbstgesponnene Bedeutungsgewebe" verstehen, in das Menschen als Mitglieder sozialer Gruppen "verstrickt" sind, und ihre Erforschung "ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht" (Geertz, 1995: 9). Mit dem hier 'interpretierend' genannten Forschungsparadigma gehen wir davon aus, dass uns die 'Wirklichkeit' nicht als solche oder 'an sich seiende', sondern prinzipiell nur als immer schon gedeutete Wirklichkeit zugänglich ist und dass wir für die deutende Konstruktion von Wirklichkeit auf jenes 'selbstgesponnene Bedeutungsgewebe' zurückgreifen, von dem bei Geertz die Rede ist und das 'Kultur' vor allem ausmacht. Mit 'Kultur' wären demnach vor allem diejenigen Bestände eines 'lebensweltlichen', d.h. von uns als 'normal', 'selbstverständlich' und allgemein bekannt angenommenen Wissens gemeint, das wir in unseren alltäglichen Lebensvollzügen immer schon verwenden, auf das wir aber in aller Regel erst dann reflektieren, wenn es - aus welchem Grund auch immer - in Frage gestellt ist. Kultur, so könnte man mit der Forschungsrichtung der 'cognitive anthropology' auch sagen, ist geteiltes Wissen ('shared knowledge') ..." (Altmayer 2002).

2.2.3.2. Zwei Forschungsansätze für vergleichende Kulturbetrachtung

Neben anderen¹¹ eignen sich die beiden folgenden Forschungsansätze der interkulturellen Kommunikationsforschung aus der kognitiven Kulturanthropologie gut für Kulturvergleiche:

2.2.3.2.1. Zwiebelmodell und 4-Dimensionen-Modell (Geert Hofstede)

Nach Hofstede offenbaren sich Kulturunterschiede durch eine Anzahl von Phänomenen, die er unter vier Kategorien gruppiert: Symbole, Helden, Rituale und Werte.



¹¹ vgl. Caspar-Hehne, Hiltraut: Zum Stand der Forschung : Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschland und fremden Kulturen. Vortrag auf GAL-Tagung, Dresden, 24. September 1998

Abbildung 4: Das „Zwiebel - Diagramm“: Manifestationen von Kultur auf unterschiedlichen Tiefenebenen. Nach Hofstede.

Symbole

sind Dinge (Wörter, Gesten, Bilder, Farben, Objekte usw.), mit denen eine bestimmte Bedeutung verknüpft ist, die nur für die Angehörigen der jeweiligen Kultur erkennbar ist. Zu Symbolen werden gezählt:

- Wörter, idiomatische Wendungen, Jargon, Akzent (sprachliche Symbole)
- Markennamen, Kleidung, Frisur, Schmuck, Anstecker, Farben (Modesymbole)
- Flaggen, Statussymbole;
- Monumente und Wahrzeichen;
- kulturelle Artefakte, d.h. alles von Menschen in dieser Kultur künstlich Hergestellte.

Helden

sind Personen - lebende, historische oder erfundene -, die die Qualitäten haben, die für eine gegebene Gruppe oder Gesellschaft als bedeutsam betrachtet werden. Helden können zu Trendsettern werden; die Dinge, die sie kennzeichnen, können sich zu Symbolen für eine ganze Gruppe entwickeln.

Beispiele für Helden können gefunden werden bei

- Figuren aus der Werbung
- Sport-, Musik- und Filmstars
- historischen oder erfundenen Personen.

Rituale

sind konventionalisierte Verhaltensmuster, die in bestimmten Situationen ablaufen: Begrüßung, Small-Talk, Verhalten, das den Ausdruck von Zustimmung oder Ablehnung begleitet usw. Rituale sind redundante Praktiken, sie tragen keine spezifische, originale Botschaft. In vielen Situationen sind sie mit der Etikette verbunden, mit dem guten Benehmen, aber sie werden auch durch die Mode beeinflusst.

Eine wichtige Rolle bei den Ritualen spielen die Gesprächsroutinen. Mit diesem Begriff bezeichnen Linguisten „Ausdrücke, deren Auftreten an spezifische, in hohem Maße voraussagbare Situationen gebunden ist“ (Coulmas 1991, zitiert nach House 1996/2). Einige dieser Ausdrücke bestehen aus festen Wendungen (z.B. „How are you?“), andere sind Sprachmuster mit mehr oder weniger offenen Stellen (z.B. „Can you do P?“). Zu den Gesprächsroutinen gehören auch Gesprächseröffnungen, sogenannte „Schmier- oder Gleitmittel“ des Diskurses, die verwendet werden, um Kontakte zu beginnen, aufrecht zu erhalten oder zu beenden (House 1996/2, 232).

A: Are you leaving?

B: *Yes* well I don't think so.

Das 'Yes' in B's Antwort ist ein Ritual in dem Sinne, als es nur dazu dient zu bestätigen, dass die Frage gehört wurde und beantwortet werden wird. Es steht in keiner Beziehung zu der Botschaft selbst, die durch den Satz übermittelt wird.

Werte

bilden die innere Schicht von Hofstedes Zwiebeldiagramm. Das sind wesentliche Angelpunkte für eine gegebene Gemeinschaft oder Gruppe, die den roten Faden der Lebensorientierung

dieser Gruppe bilden. Werte sind gleichzusetzen mit Prioritäten: eine bestimmte Wertvorstellung annehmen bedeutet, dass man dazu neigt, den gegebenen Zustand vor anderen zu wählen. Werte werden in einer gegebenen Gemeinschaft respektiert, was nicht heißt, dass allgemein und ständig an ihnen festgehalten wird. Man hält sie für bedeutsam, aber es kann auch Kompromisse geben.

Soziale Werte in verschiedenen Ländern. Nach B. Englis (Hrsg.): Global and Multinational Advertising. LEA Publishers, UK, 1994, S. 59:

| Werte | Frankr. | BRD | Dänem. | Norw. | USA | UdSSR | Japan |
|-------------------------------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Selbstverwirklichung | 30,9 % | 4,8 % | 7,1 % | 7,7 % | 6,5 % | 8,8 % | 36,7 % |
| Sinn für Eigentum | 1,7 % | 28,6 % | 13,0 % | 33,4 % | 5,1 % | 23,9 % | 2,3 % |
| Sicherheit | 6,3 % | 24,1 % | 6,3 % | 10,0 % | 16,5 % | 5,7 % | 10,9 % |
| Selbstrespekt | 7,4 % | 12,9 % | 29,7 % | 16,6 % | 23,0 % | 10,1 % | 4,7 % |
| Warme Beziehungen mit anderen | 17,7 % | 7,9 % | 11,3 % | 13,4 % | 19,9 % | 23,3 % | 27,6 % |
| Spaß im Leben haben | 16,6 % | 10,1 % | 16,8 % | 3,6 % | 7,2 % | 9,7 % | 7,5 % |
| Gut angesehen sein | 4,0 % | 6,1 % | 5,0 % | 8,4 % | 5,9 % | 8,5 % | 2,1 % |
| Sinn für Leistung | 15,4 % | 5,4 % | 10,9 % | 6,8 % | 15,9 % | 10,1 % | 8,3 % |

Das **Zwiebeldiagramm** verdeutlicht die unterschiedliche Zugänglichkeit und Dauerhaftigkeit der entsprechenden Schichten. Die *Symbolschicht* ist leicht entdeckt und wird ebenso leicht beherrscht bzw. imitiert. Das liegt auch daran, weil sie vielfachen Änderungen unterworfen ist. Was heute als trendsetzend betrachtet wird und nur einer kleinen Gruppe bekannt ist, kann morgen ein populärer Trend und nach ein paar Monaten bereits wieder vergessen sein (das betrifft z.B. besonders Treffpunkte wie Cafés oder Diskos).

Werte bilden das gegensätzliche Ende des Diagramms: Sie sind nicht leicht zugänglich und sie sind die dauerhaftesten Bestandteile eines kulturellen Systems. „Entwicklungspsychologen glauben, daß die meisten Kinder in einem Alter von 10 Jahren bereits ihr grundlegendes Wertesystem angeeignet haben und dass nach diesem Alter Veränderungen schwierig sind. Weil wir sie so zeitig im Leben erworben haben, bleiben viele Werte ihren Besitzern unbewußt“ (Hofstede 1991, 8). Das ist der Grund, warum Werte nicht leicht zu beobachten oder in Sprache zu fassen sind. Normalerweise kann auf Werte nur rückgeschlossen werden.

Mitte der siebziger Jahren untersuchte Geert Hofstede eine aus Erhebungen gewonnene Datenmenge über die Werte von Menschen in über fünfzig Ländern auf der ganzen Welt. Diese Menschen arbeiteten in den jeweiligen Niederlassungen des großen multinationalen Konzerns IBM und stellten fast perfekt zusammengesetzte Stichproben in dem jeweiligen Land dar (Hofstede 1997, 16). Zum Ergebnis der statistischen Auswertung dieser Untersuchung schreibt Hofstede:

„Eine statistische Auswertung der Antworten auf Fragen zu den Werten vergleichbarer IBM-Mitarbeiter in verschiedenen Ländern brachte gemeinsame Probleme zutage, aber von Land zu Land unterschiedliche Lösungen, und zwar in den folgenden Bereichen:

1. Soziale Ungleichheit, einschließlich des Verhältnisses zur Autorität
2. Die Beziehung zwischen dem Individuum und der Gruppe
3. Vorstellungen von Maskulinität und Femininität: die sozialen Auswirkungen, als Junge oder Mädchen geboren zu sein
4. Die Art und Weise, mit Ungewissheit umzugehen, und zwar in bezug auf die Kontrolle von Aggression und das Ausdrücken von Emotionen.

... Die vier Grundproblembereiche ... stellen *Dimensionen* von Kulturen dar. Eine Dimension ist ein Aspekt einer Kultur, der sich im Verhältnis mit anderen Kulturen messen lässt. Die Grundproblembereiche entsprechen den von mir folgendermaßen benannten Dimensionen: *Machtdistanz* (von gering bis groß), *Kollektivismus* gegenüber *Individualismus*, *Femininität* gegenüber *Maskulinität* und *Unsicherheitsvermeidung* (von schwach bis stark)... Zusammen bilden sie ein vierdimensionales (4-D) Modell von Unterschieden zwischen nationalen Kulturen. Jedes Land in diesem Modell ist mit einer für jede der vier Dimensionen erreichten Punktzahl gekennzeichnet...

Kürzlich konnte man eine fünfte Dimension von Unterschieden zwischen nationalen Kulturen ausmachen, bei der eine *langfristige Orientierung* einer *kurzfristigen Orientierung* im Leben gegenübersteht“ (Hofstede 1997, 16 ff.).

Diese Dimensionen von Kulturen

- Machtdistanz
- Individualismus - Kollektivismus
- Femininität - Maskulinität
- Unsicherheitsvermeidung
- Orientierung auf kurze - lange Zeiträume

sind bei Hofstede (1997) genau beschrieben.

2.2.3.2.2. Modell der Kulturen (E.T. Hall/M.R. Hall)

Der Anthropologe Edward T. Hall hat in Büchern wie „The Silent Language“, „The Hidden Dimension“, „Beyond Culture“ und, mit Mildred Reed Hall, „Hidden Differences“ und ein Modell der Kulturen beschrieben, das u.a. folgende Bereiche umfasst:

- Zeitsprache
- Raumsprache
- Kontextbezug sprachlicher Äußerungen (High Context - Low Context Kulturen)

a) Einstellungen zu Zeit und Raum

„Jede Kultur hat ihre eigene *Zeitsprache*. Sie sollte wie eine Fremdsprache erlernt werden. Aber wie selbstverständlich gehen wir davon aus, daß unser Zeitsystem allgemeingültig ist und übertragen es auf andere Länder und Kulturen. Dabei übersehen wir dann die Botschaften, die sich hinter fremden Zeitsystemen verbergen, - die verborgenen Signale“ (Hall 1984, 23).

| <i>monochromes Zeitverhalten</i> | <i>polychrones Zeitverhalten</i> |
|---|--|
| Orientierung an Zeitplänen zur sukzessiven Abwicklung von Aktivitäten | gleichzeitige, fast parallele Abwicklung von verschiedenen Aktivitäten |
| Anpassung der Aktivitäten an die zur Verfügung stehende Zeit - geringere Flexibilität | höhere Toleranz gegenüber Unterbrechungen - größere Flexibilität |
| | Zeit wird dem Handlungsbedarf angepasst |

Mit unterschiedlichen Auffassungen von Zeit beschäftigt sich neben anderen auch Robert Levine, der zwischen leben nach der Uhrzeit (die Uhr bestimmt das Lebenstempo; Zeit ist Geld) und leben nach der Ereigniszeit unterscheidet (Ereignisse werden durch andere Ereignisse ausgelöst, nicht durch den Fortgang der Zeit; Ereignisse dauern so lange, wie sie dauern). Er hat ein paar Lektionen aufgeschrieben „für Menschen, die nach der Uhr leben und Appetit haben, die zeitliche Logik einer langsameren Kultur zu verstehen“ (Levine 1998, 252):

- Lektion 1: Pünktlichkeit: Lernen Sie, Verabredungszeiten richtig zu interpretieren
- Lektion 2: Versuchen Sie, die Trennlinie zwischen Arbeitszeit und sozialer Zeit zu verstehen.
- Lektion 3: Studieren Sie die Regeln des Wartespiels
- Lektion 4: Lernen Sie, das „Nichtstun“ neu zu interpretieren.
- Lektion 5: Fragen Sie nach der akzeptierten Reihenfolge
- Lektion 6: Leben die Menschen nach der Uhrzeit oder nach der Ereigniszeit?
- Lektion 7: Übung
- Lektion 8: Kritisieren Sie nicht, was Sie nicht verstehen (Levine 1998, 251 ff.)

Verhältnis zum Raum: ein unterschiedliches Bedürfnis nach physischer Abgrenzung des Individuums gegenüber seiner Umwelt (Distanzbedürfnis) äußert sich in

1. der territorialen Eingrenzung der Privatsphäre
2. der räumlichen Einteilung am Arbeitsplatz
3. der Proxemik (Körperabstand in interpersonaler Kommunikation)

Aus dem Umgang mit Zeit und Raum ergeben sich nach Hall die beiden folgenden Kategorien:

1. Dichte der Informationsnetze (Informationsfluss, Grad an Direktheit bzw. Indirektheit, Kommunikationstempo)
2. Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen (Dauer, Intensität, Zuverlässigkeit)

b) Kontextbezug sprachlicher Äußerungen (Hall 1984, 36 ff.)

| <i>hoher Kontextbezug</i> | <i>schwacher Kontextbezug</i> |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Kommunikationsstil ist durch Indirektheit und implizite Bedeutungen charakterisiert. – Diese werden verstärkt durch Kontextualisierungshinweise (Intonation, Mimik, Gestik). – Es wird von einem gemeinsamen Hintergrundwissen ausgegangen. – Bedeutungskonstitution erfolgt daher über eine Orientierung am Gesamtzusammenhang – lässt mehr Deutungsspielraum, muss sich also auf die Kombinationsgabe des Gesprächspartners verlassen | <ul style="list-style-type: none"> – Es sind mehr Informationen explizit in den direkten Äußerungen enthalten – Bedeutungskonstitution erfolgt stärker über die Orientierung an der Menge der Einzelinformationen als am Gesamtzusammenhang – lässt geringeren Deutungsspielraum, der Anspruch an den Gesprächspartner zum Füllen der ‘Lücke’ ist geringer |

- der Kommunikationspartner ist gezwungen die hinterlassenen ‘Lücken’ zu füllen

Andere Bereiche, in denen Kulturunterschiede auftreten und dadurch Missverständnisse in der Kommunikation ausgelöst werden können, sind die verbale und nonverbale Kommunikation:

Umgang mit der verbalen Sprache

Dazu gehören unter anderem:

- „Small - Talk“: kulturelle Unterschiede bezüglich der Themen, der Länge und der Häufigkeit.
- Es kann nicht von semantischen und funktionalen Äquivalenten beim Lernen einer Fremdsprache ausgegangen werden. z.B.: unterschiedlicher Gebrauch von „ja“ und „nein“: Klar formuliertes „Nein“ ist in manchen Kulturen unhöflich und wird indirekt ausgedrückt. Das führt zum Eindruck der Unaufrichtigkeit, wenn in der eigenen Kultur dieses „Nein“ klar formuliert wird.

nonverbale Kommunikation

Nonverbale Kommunikation hat vier kulturübergreifende Funktionen:

1. Ausdruck von Emotionen
2. Übermittlung von Informationen über die Persönlichkeit
3. Verdeutlichung interpersonaler Beziehungen und Einstellungen
4. Steuerung des gesamten Interaktionsprozesses über nonverbale Signale

Problem: Für nonverbale Signale gibt es keine Nachschlagewerke (Wörterbücher) und es gibt auch keinen Rückgriff auf Verständigungshilfen, die bei der verbalen Sprache üblich sind (Wiederholungen und Präzisierungen).

Bereiche nonverbaler Kommunikation sind (nach Condon 1984) u.a.: Gesten; Gesichtsausdruck; Haltung; Kleidung; Augenkontakte; Farbsymbole u.a.

2.2.3.3. Interkulturelles Lernen

Eine brauchbare Definition für den **Begriff „Interkulturell“ bzw. „Interkulturelles Lernen“** selbst ist für mich die folgende von Bernd Müller-Jacquier: *„Interkulturelles Lernen ist ein situativer Lernprozeß zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen. Voraussetzung interkulturellen Lernens ist ... ein interkultureller Kommunikationsprozeß, in dessen Rahmen Sprecher/Hörer aus C1/C2 miteinander in Beziehung treten und in dessen Rahmen sie in der Regel eine Reihe von wie immer gearteten Fremderfahrungen machen. Die Fremderfahrungen umfassen*

- *den Umgang mit fremdem Handeln, Wissen und kommunikativem Verhalten (basierend auf fremdkulturellen Kulturstandards) allgemein,*
 - *die Erschließung entsprechender fremder Bedeutungen,*
 - *die Reflexion der Wirkung fremder Bedeutungen auf die eigene Handlungsorientierung und*
 - *die Reflexion der möglichen Wirkung des eigenen als fremdem Verhalten auf den/die Gegenüber*
- und sind integraler Bestandteil interkulturellen Lernens“ (Müller-Jacquier, 1994).*

Pauldrach (1992, S. 11 - 12) nennt als **Aspekte einer interkulturell verfahrenen Landeskunde**, d.h. einer Landeskunde, die interkulturelles Lernen unterstützen will, die folgenden:

1. **Konfrontative Semantik:** Dieses Verfahren erweitert die gängigen Vorgehensweisen der Semantik (wie z.B. Übersetzen, paraphrasieren oder Bedeutungsanalyse). Es geht von der Erkenntnis aus, dass sich der wirkliche Bedeutungsumfang von Wörtern erst dann ergibt, wenn man die hinter den Wörtern stehende gesellschaftliche Wirklichkeit mit erarbeitet. Diese Tatsache gilt meines Erachtens genauso für das Verstehen nonverbaler Kommunikation, für unterschiedliche Situationserwartungen¹² und Kommunikationsstile¹³.
2. **Erweiterung des Gegenstandsbereiches** der Landeskunde um das Feld Alltagskultur und „Leutekunde“: Neben die traditionellen Lerngegenstände der kognitiven Landeskunde treten neue Gegenstände der Alltagskultur, des Lebens der „normalen“ Leute. Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, Anredekonventionen, Schönheitsvorstellungen, Farbsymbolik usw. werden genauso wichtig wie Kenntnisse über den Staatsaufbau und die Verfassung. Diese Alltagsgegenstände knüpfen oft unmittelbar an die Erfahrungswelt der Lernenden an und werden ihnen so besser zugänglich. So kann es gelingen, dass neben die eher kognitiv orientierte Wissensvermittlung auch affektive Komponenten im Unterricht eine größere Rolle spielen.
Beide eben genannten Aspekte finden sich auch schon in der kommunikativen Landeskunde; die interkulturelle geht mit den beiden folgenden Merkmalen aber über die kommunikative hinaus:
3. **Fremdperspektive:** Neues, Fremdes wird zunächst fast ohne Ausnahme durch den Interpretationsfilter des Vertrauten gesehen, an dem das Andere gemessen wird. Es ist also auch ganz normal, auf dieses Fremde mit Erstaunen, Befremden, meist mit gemischten, häufig negativen Gefühlen (die bis zu einem Kulturschock gehen können) und selten überschwänglich positiv zu reagieren. Fremdperspektive aufnehmen heißt also, diesen Interpretationsfilter, diesen Ausgangspunkt des Lernenden ernst zunehmen (und damit auch seine Stereotype und Vorurteile).
4. **Rückbezüglichkeit des Blickes auf das Fremde:** Die Arbeit am Verstehen der fremden Sprache und Kultur kann auch produktive Auswirkungen auf das Verständnis der eigenen Kultur haben. Mit anderen Worten: Ich kann eine fremde Kultur nur verstehen, wenn ich etwas über meine eigene Kultur weiß; ich verstehe meine eigene Kultur besser, wenn ich andere Kulturen verstehen lerne.

In einer Begriffserklärung der kulturvergleichenden Psychologie findet sich vieles von dem gerade Gesagten wieder und wird aus anderer Perspektive beleuchtet: **Interkulturelles Lernen** und Handeln:

- „**zielen auf** die Entwicklung von Verhaltensmerkmalen und Fertigkeiten wie Anerkennung und Wertschätzung kultureller Besonderheiten, Toleranz, gegenseitiges Verstehen, Solidarität, Sensibilisierung für gemeinsame Grundwerte, Normen und kulturelle Ähnlichkeit, Entdeckung von Möglichkeiten gegenseitiger Ergänzung und Bereicherung und den Aufbau eines interkulturellen Erfahrungs- und Handlungswissens. Abgebaut werden sollten durch interkulturelles Lernen und Handeln interkulturelle Informationsdefizite, Dominanz- und Überlegenheitsintentionen, Bedrohungsängste, Vorurteile und destruktive nationale und kulturelle Stereotypisierungen, Fremdenfeindlichkeit“ (Thomas 1993, S. 378).

¹²Aufgrund meiner Erfahrungen in meiner Kultur erwarte ich, daß eine bestimmte Kommunikationssituation auf eine ganz bestimmte, mir vertraute Weise verläuft. In einer anderen Kultur kann dieser Verlauf u.U. ganz anders sein.

¹³Zu unterschiedlichen Kommunikationsstilen vgl. u.a. von Beyme 1984; Dodd 1982; Zeuner 1988.

- „Interkulturelles Lernen **findet statt, wenn** eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur, deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems. Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen (Kulturstandards) erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur erlaubt“ (Thomas 1993, S. 382).
- Interkulturelles Lernen vollzieht sich „in interkulturellen Überschneidungssituationen, es findet entweder **in der direkten Erfahrung** im Umgang mit Repräsentanten und Produkten der fremden Kultur statt oder es kann sich **in Form vermittelter indirekter Erfahrungen** vollziehen“ (Thomas 1993, S. 382).
- „Interkulturelles Lernen kann sich **über mehrere Stufen** hin vollziehen. 1. Stufe: Interkulturelles Lernen im Sinne der Aneignung von Orientierungswissen über eine fremde Kultur (Kultur- und Landeskunde). 2. Stufe: Interkulturelles Lernen als Erfassung kulturfremder Orientierungssysteme (Normen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen u.a.), also zentraler Kulturstandards. 3. Stufe: Interkulturelles Lernen als Fähigkeit zur Koordination kulturdivergenter Handlungsschemata, so daß z.B. ein erfolgreiches Management einer kulturellen Überschneidungssituation möglich wird. 4. Stufe: Interkulturelles Lernen als eine generelle Fähigkeit zum Kultur-Lernen und Kultur-Verstehen, die sich z.B. darin zeigt, daß jemand über hochgradig generalisierbares Handlungswissen verfügt, das ihn in die Lage versetzt, sich in jeder fremden Kultur schnell und effektiv zurechtzufinden (Winter, 1988)“ (Thomas 1993, S. 382).
- „Interkulturelles Lernen ist **dann erfolgreich, wenn** es zu einem interkulturellen Verstehen führt, das einerseits die Kenntnisse über fremde Kulturstandards und ihre handlungssteuernden Wirkungen umfaßt und andererseits in der Fähigkeit zum Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Empfinden im Kontext des fremdkulturellen Orientierungssystems besteht“ (Thomas 1993, S. 383).

Wie alles Lernen hat auch interkulturelles Lernen Prozesscharakter. Allerdings geht es hierbei weniger um abfragbares Wissen und vorzeigbare Fertigkeiten, sondern mehr um Bewusstseinsprozesse, um Einstellungen und Strategien, sich Fremdes zu erschließen. Aus diesem Grund sind interkulturelle Lernprozesse auch schwer zu evaluieren. Ziele für interkulturelles Lernen, Vorschläge für die Stoffauswahl und spezielle methodische Verfahren jedoch sind in der Fachliteratur und in der Fachdiskussion zu finden und sollen in den nächsten Abschnitten vorgestellt werden.

2.2.3.4. D-A-CH-(L)

Seit den ABCD-Thesen zur deutschen Landeskunde (1990) wird immer wieder die Forderung genannt, die regionale und nationale Vielfalt des deutschen Sprachraums als Thema der Landeskunde zu berücksichtigen. Dazu fordert Krumm:

„Landeskunde im Unterricht Deutsch als Fremdsprache sollte als trinationale, auch binnenkontrastive Landeskunde angelegt sein, nicht als ‘bloße Multiplikation der nationalen Vielfalt’, um mit dem Akzeptieren von Verschiedenheit bei uns selbst anzufangen.“

Trinational bedeutet daher, das komplexe Wechselspiel von regionalen und nationalen, gemeinsamen und unterschiedlichen Aspekten des deutschen Sprachraums nicht zu vereinfachen oder in einer bloß additiven Weise aufzunehmen“ (Krumm 1998, 530).

(In einer Anmerkung erläutert Krumm an derselben Stelle, dass *trinational* „Liechtenstein ebensowenig ausschließen soll wie eine differenziertere Darstellung der alten und neuen Bundesländer in Deutschland“.)

Die Praxis der Landeskundevertretung jedoch ist, wie Krumm feststellt, von einer relativ undifferenzierten Deutschlandzentriertheit gekennzeichnet. Auch in neueren Lehrwerken sehe es nur auf den ersten Blick besser aus, da seines Erachtens von einer Alibi-Funktion gesprochen werden muss, weil die Einbeziehung der anderen deutschsprachigen Länder häufig oberflächlich und fehlerhaft erfolgt (Krumm 1998, 530 - 531).

Unter anderem am Beispiel des Zugangs zur Landeskunde über die Sprache wird das von Krumm wie folgt demonstriert:

„Im Fremdsprachenunterricht ist ‘die Sprache’ (Wörter, Wendungen, Texte) der zentrale Ort der Begegnung der Lernenden mit der anderen Kultur ...

Vielfalt in der Sprache aufzuzeigen heißt allerdings gerade auch, nicht naiv gleichzusetzen - das ist die Kritik, die ich gegenüber dem im Prinzip verdienstvollen Versuch des Lehrwerks *Memo* vorbringen muß: die gute Absicht, die sprachliche Vielfalt des deutschen Sprachraums ins Spiel zu bringen, ist dort auf Vokabelgleichungen reduziert, die den Kern der Sache verfehlen, nämlich die mit den unterschiedlichen Wörtern und Wendungen transportierten unterschiedlichen sozialen und kulturellen Verhältnisse herauszuarbeiten. An einer *Trafik* in Österreich kann ich anderes kaufen, die hat einen quasi öffentlichen Status - im Gegensatz zum Kiosk in Deutschland. Und auch die *Matura* unterscheidet sich schon durch die Länge der Schulzeit (in Österreich nur 12 Jahre), durch das, wozu man mit ihr berechtigt wird (in Österreich kein Numerus Clausus für den Hochschulzugang) vom deutschen Abitur. Landeskundlich gesehen sind solche Gleichungen fehlerhaft, denn es handelt sich eben nicht nur um linguistische Varietäten im engeren Sinne, sondern um die kulturelle Prägung von Sprache, um den Zusammenhang von Sprache und jeweiliger ‘nationaler Identität’“ (Krumm 1998, 533-534).

Das D-A-CH-Konzept verdeutlicht im übrigen auch die Problematik einer rein informationsbezogenen Landeskunde, in der sich durch den Bezug auf alle deutschsprachigen Länder der Lehrstoff verdreifachen müsste, was ja undenkbar ist. Aber:

„Ausgangspunkte landeskundlichen Lernens im D-A-CH-Konzept sind die Lernenden selbst. An die Stelle des Lehrgegenstandes tritt die Strategie, das eigene (Lern-)Interesse überhaupt erst einmal zu entdecken und sodann weiter zu verfolgen. Die Aufgabe der Lehrenden besteht darin, die Singularität der Eigeninteressen in einen Zusammenhang zu stellen, aus dem sich weitere Themen, ein ‘Themennetz’ entwickeln lassen“ (Hackl, Langner, Simon-Pelanda 1998, 9). Dieses Selbstentdecken und Verfolgen eigener Lerninteressen benötigt handlungsorientierte Methoden, die im Kapitel 5.3. näher besprochen werden.

Für eine weitere Beschäftigung mit dem D-A-CH-(L)-Konzept kann ich gegenwärtig (Februar 1999) das Heft 18 (1/1998) der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* mit dem Titel *Landeskundliches Lernen* empfehlen.

Aufgaben:

1. Welche Probleme der DDR-Landeskunde werden im Text genannt?
2. Erläutern Sie das Rahmenkonzept für eine lernerorientierte Landeskundedidaktik (nach Neuner 1993 - vgl. Kapitel 2.2.1. !
3. Notieren Sie aus den Beispielen in Kapitel 2.2.2 , in welchen Bereichen sich jeweils eine enge Verbindung zwischen Kultur und Kommunikationsverhalten zeigt!
4. Geben Sie bitte die Kulturdefinition von Alexander Thomas wieder! Können Sie erklären, warum gerade diese Kulturdefinition für unser Nachdenken über interkulturelles Lernen geeignet ist?
5. Erläutern Sie das Zwiebelmodell nach Hofstede!
6. In welchen Bereichen können sich Kulturen nach Hall unterscheiden?
7. Was ist „interkulturelles Lernen“? Worin unterscheiden sich die Begriffsdefinitionen von Müller und Thomas?
8. Welche Schwierigkeiten sind gegenwärtig mit der Etablierung einer D-A-CH -Landeskunde verbunden

3. Lehr- und Lernziele für interkulturelles Lernen

Lernziele:

| | |
|-----------------|--|
| Kennen | <ul style="list-style-type: none"> • Begriff „interkulturelle Kompetenz“ als globales Lernziel interkultureller LK • Lernzielvorschläge für nachgeordnete Lernziele • Lehrerqualifikationen |
| Erkennen | <ul style="list-style-type: none"> • Ist „interkulturelle Kompetenz“ ein eigenständiges Lernziel? |
| Können | <ul style="list-style-type: none"> • Grundbegriff „interkulturelle Kompetenz“ wiedergeben und erklären • Lernzielvorschläge und Lehrerqualifikationen kommentieren |

3.1. Übergeordnetes Lernziel: Interkulturelle Kompetenz

Als übergeordnetes Lernziel eines am Fremdverstehen orientierten Landeskundeunterrichts wird in der Literatur die „Transnationale Kommunikationsfähigkeit“ bzw. „**Interkulturelle Kompetenz**“ genannt.

House (1996) bemerkt zum Begriff "Interkulturelle Kompetenz", dass er seinen Vorgänger, die "Kommunikative Kompetenz", als neues globales Ziel für den DaF-Unterricht fast verdrängt habe und ist zu einem ebenso sinnentleerten Modewort verkommen sei. Zum Vergleich beider Begriffe stellt sie klar, was eigentlich unter "Kommunikativer Kompetenz" zu verstehen ist:

„Kommunikative Kompetenz wurde vor 25 Jahren von dem Anthropologen und Soziolinguisten Dell Hymes (1972) definiert als eines Sprechers und Lerners grammatisches, psycholinguistisches, soziokulturelles und praktisch verfügbares Wissen und eine dementsprechende Gebrauchsfähigkeit dieser Sprache. Es ist dies ein sehr breit gefaßter Begriff, der die beiden für die Sprache wesentlichen Perspektiven, die intraorganismische (psychische) und die interorganismische (soziale), in sich vereint. Eine andere berühmt gewordene Sicht Kommunikativer Kompetenz ist die von Canale und Swain (1980). Sie sehen Kommunikative Kompetenz als bestehend aus:

- grammatischer Kompetenz, d.h. der Beherrschung von Wortschatz, Satzgrammatik, Wortbildungsregeln, Aussprache, Orthographie usw., also der Elemente des sprachlichen Codes;
- soziolinguistischer Kompetenz, d.h. wie Sprecher Äußerungen in unterschiedlichen situativen und kulturellen Kontexten produzieren und verstehen, wobei Faktoren wie der soziale Status der Gesprächsteilhaber, die Rollenverhältnisse zwischen ihnen, das Ziel der Interaktion und die Situationsangemessenheit der Äußerungen in Bedeutung und Form eine Rolle spielen;
- Diskurskompetenz, d.h. wie Sprecher es schaffen, beim Sprechen und Verstehen grammatische Formen und Bedeutungen miteinander zu verbinden, damit Texte und Diskurse entstehen;
- strategischer Kompetenz, also die Beherrschung derjenigen verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien, die Sprecher verwenden, wenn die Kommunikation zwischen den am Gespräch Beteiligten zusammengebrochen ist, z.B. wegen mangelnder Kompetenz in einem der anderen drei Kompetenzgebiete“ (House 1996)

In der deutschen Fremdsprachendidaktik jedoch hat sich - so House - diese weit gefaßte Sicht von Kommunikativer Kompetenz als Ziel des FUs, nicht durchgesetzt, sondern eine viel idealisiertere engere Auffassung von Kompetenz. Eine solche Verengung erfolgt ihrer Auffassung nach auch in der Art und Weise, wie "Interkulturelle Kompetenz" definiert wird - ihres Erachtens zu einseitig, zu idealistisch, zu ideologisch. Sehr häufig werde "interkulturelle Kompetenz" rein affektiv-verhaltensorientiert gesehen und mit Aussagen wie "die fremde Kultur verstehen", "Vorurteile abbauen", "zu Toleranz fähig sein", "ethnozentrische Sichtweisen vermeiden" usw. umschrieben (House 1996).

Aus dieser Verengung des Begriffes auf rein affektive Lernziele nimmt House ihre Argumente dafür, dass der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ eigentlich überflüssig wäre:

„Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht werden traditionell (vgl. die wegweisende Arbeit von Bloom, 1956) in drei Bestandteile gegliedert: Wissen, Haltungen/Einstellungen und sprachpraktische Fertigkeiten, d.h. in eine kognitive, eine affektive und eine skillspezifische Domäne. Die "mainstream"-Konzeption interkultureller Kompetenz im FU ist nun, so möchte ich argumentieren, einseitig auf die affektive Domäne kapriziert (Empathie, Verstehen, Toleranz und so weiter) zum Nachteil und Schaden der anderen beiden Domänen. ... Wenn wir nun den Begriff "Interkulturelle Kompetenz" ohne diese emotionale Einstellungskomponente begreifen, dann - so glaube ich - brauchen wir ihn eigentlich nicht mehr, denn eine umfassend verstandene Kommunikative Kompetenz beinhaltet alles andere, was man mit

interkultureller Kompetenz dann noch meinen kann. Wenn wir mein Argument, daß das "Kulturelle" im FU nicht auf Kosten des "Sprachlichen" auf allen Ebenen betont werden darf, akzeptiert, dann darf nicht vergessen werden, daß für den dargelegten umfassenden Begriff der Kommunikativen Kompetenz die sprachlichen Ebenen der Pragmatik und des Diskurses besonders relevant sind: Auf diesen Ebenen ist die Einbettung sprachlicher Elemente in die Kultur - verstanden als Alltagskultur der Gemeinschaft, in der die Sprache gesprochen wird - selbstverständlich und offensichtlich, und hier kann die eingangs erwähnte Verflechtung und gegenseitige Bedingtheit von Sprache, Denken und Kultur systematisch beschrieben und erklärt werden. Versuche, dies zu tun, sind keineswegs neu: In soziokulturell und pragmatisch-funktional ausgerichteten Ansätzen der allgemeinen und angewandten Sprachwissenschaft wie z.B. der Prager Linguistischen Schule und dem Britischen Kontextualismus ist schon vor über sechzig Jahren die Untrennbarkeit von Sprache und Kultur betont worden. Kommunikative (interkulturelle Kompetenz implizierende) Kompetenz ist dann zu verstehen als "Sprache in Funktion in Situation in Kultur", also Sprache im Gebrauch in einem bestimmten situativen (Mikro-) Kontext und in einem kulturellen (Makro-) Kontext" (House 1996).

Wenn man nun gegen die Argumentation von House den Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ so wie Schinschke (1995) versteht, wird deutlich, dass interkulturelle Kompetenz nicht auf Lernziele auf der *Haltungsebene* verengt werden sollte, sondern alle anderen Lernzielebenen (*Kenntnisse* und *Erkenntnisse* als Voraussetzung für *Fähigkeiten/Fertigkeiten*) mit einschließt:

Diese interkulturelle Kompetenz beinhaltet nach Schinschke (1995, 36 ff.) folgende Fähigkeiten (alle sind interdependent und nur zu Darstellungszwecken getrennt):

1. Die **Fähigkeit, eigenkulturelle Konzepte zu reaktivieren**, d.h. einerseits die Bewusstwerdung eigenkultureller Verstehensvoraussetzungen und andererseits das Verstehen der fremden Kultur aus der Sicht ihrer Angehörigen: „From being ethnocentric and aware only of cultural phenomena as seen from their existing viewpoint, learners are to acquire an intercultural awareness which recognizes that such phenomena can be seen from a different perspective, from within a different culture and ethnic identity.“ (Byram 1991, 19).
2. Die **Fähigkeit zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur**. „Dies setzt ein Bewußtsein von möglichen Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden voraus, nicht die Informiertheit über alle tatsächlichen Differenzen.“ Es setzt die Bereitschaft und Fähigkeit voraus, die Eigenständigkeit und Andersartigkeit der anderen Kultur zu akzeptieren und zu respektieren, wobei man auch mit sich und seiner kulturellen Herkunft identisch bleiben soll.
3. Die **Fähigkeit**, mit den aus verschiedenen Lebenswelten resultierenden Erwartungen und Verhaltensweisen umgehen und zwischen ihnen kommunikativ vermitteln zu können, d.h. **ein bestimmtes Kommunikationsverhalten zu beherrschen**. Die angestrebten kommunikativen Fähigkeiten haben letztlich nicht mehr die Anpassung an fremde Kommunikationssituationen und kommunikative Muster im Blick, „sondern die Fremdheit [wird] zum zentralen Aspekt für die Bestimmung kommunikativer Kompetenz gemacht ...: Es sollen jetzt gerade solche Fähigkeiten entwickelt werden, die einen offenen Umgang mit all den Problemen, die eine Kommunikation zwischen Partnern aus unterschiedlichen Kulturen birgt, ermöglichen. **Aushandeln** in diesem Sinn bedeutet, die Fremdheit - oder, konkret ausgedrückt, z.B. unterschiedliche Wertvorstellungen, unterschiedliche Verwendungen von universal gedachten Begriffen, unterschiedliche kommunikative Verhaltensweisen etc. - in der Kommunikation zu thematisieren und gemeinsam nach Wegen zum Umgang mit ihr zu suchen“.

4. Die **Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bzw. Empathie**, d.h. „die Fähigkeit und Bereitschaft, die Sicht- und Erlebnisweisen anderer Personen im Interaktionsprozeß zu erfassen“ (Ropers 1990, 199).

Wenn also *Interkulturelle Kompetenz* so aufgefasst wird, beinhaltet sie mehr als der von House vertretene weite Begriff von *Kommunikativer Kompetenz* und kann als gleichberechtigtes übergeordnetes Lernziel neben jener gesehen werden.

Dieses übergeordnete Lernziel soll im folgenden durch die Darstellung verschiedener differenzierter Zielformulierungen konkretisiert werden. Auch dabei wird zu erkennen sein, dass **Lernziele** für eine lernerorientierte interkulturelle Landeskunde **für alle Lernzielebenen** (Kenntnisse, Einsichten, Fertigkeiten, Haltungen) formuliert werden und nicht nur auf der Ebene der Haltungen, wie z.B. auch von Thimme (1995) kritisiert wird.

3.2. Lernzielvorschläge für nachgeordnete Lernziele

Für Lernziele, die dem übergreifenden Ziel „Interkulturelle Kompetenz“ nachgeordnet sind, gibt es eine Reihe von Vorschlägen, die sich ergänzen und teilweise auch überschneiden. Einige dieser möglichen nachgeordneten Lernziele, die für die jeweilige Zielgruppe und Unterrichtssituation konkretisiert werden müssen, werden im folgenden referiert:

Hackl, Langner und Simon-Pelanda (1998) stellen fest, dass modernes landeskundliches Lernen auf eine Kombination von kognitivem Wissenserwerb, dem Erfassen von affektiven Steuerungsmechanismen und der Regeln operativen Handelns zielt. Daraus leiten sie die folgenden drei **Lernzielbereiche** ab (Hackl, Langner und Simon-Pelanda 1998, 6):

1. Sozio-kulturelle Sensibilisierung und Perspektivenwechsel

- Einsicht in die Spezifika der Kommunikation und Interaktion unter und mit Deutschsprachigen (Bezug von Kommunikation und Interaktion auf die gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen in den deutschsprachigen Ländern)
- Bereitschaft und Fähigkeit, sich in den „Anderen“ hineinzusetzen (Empathie). Dazu gehören der Blick auf die eigenen soziokulturellen Prägungen und die Sensibilisierung für das Fremde in simulierten oder echten Begegnungssituationen

2. Vermittlung von Strategien zum selbständigen Wissenserwerb

- Informationsstrategien (Informationsbeschaffung, -bearbeitung und -auswertung)
- kognitive Strategien (Informationsverarbeitung, Integration von neuem Wissen in Vorwissen)
- metakognitive Strategien zur Feststellung von Arbeitsfortschritten (Kontrollstrategien)
- Strategien zur Texterschließung, zur Bedeutungerschließung und zur Generierung (Aufbau von Assoziationsketten; Entfaltung eines Themas)

3. Methoden und Verfahren zur Integration von Vor(Welt)wissen, Wahrnehmungen und neuem Wissen

- Zentrale Arbeitsform: Projekt (= Lernende gelangen durch selbstgesteuerte Arbeitsschritte zu Ergebnissen, die sich zumeist in einem Produkt - und nicht mehr in einem definierten Wissenskanon - konkretisieren)

Neuner (1994, 26 ff) unterscheidet zunächst zwischen **Lehrzielen** (Zielen aus der Sicht des Lehrers) und **Lernzielen** (Ziele, die aus der Lernerperspektive heraus gefunden werden): „Bei der Formulierung von **Lehrzielen** für den fremdsprachlichen Landeskundeunterricht sind vor allem Fragen nach der Gestaltung landeskundlichen Wissens (Auswahlkriterien, wie z.B. Kultur-, Realien-, alltagsweltorientierter Art; Repräsentativität; Systematizität und Vollständigkeit der Information) und nach dem Verhältnis der Entwicklung sprachlichen Könnens und landeskundlicher Kenntnisse von grundlegender Bedeutung.

Bei der Bestimmung von Zielen aus der Lernerperspektive sind andere Fragen maßgeblich:

- die Frage, wie dem Lernenden das Bild, das er von der fremden Welt entwickelt hat, bewußtgemacht wird /Elemente; Perspektive)
- die Frage, wie der Lernende Zugang zu landeskundlichen Sachverhalten bekommt (Interesse; Anknüpfen an Eigenerfahrung; Verständlichkeit; Lehrbarkeit)
- die Frage, wie er Strategien der selbständigen Erschließung landeskundlicher Sachverhalte entwickeln kann (prozedurales Wissen) und wie er mit Verstehensbarrieren und -blockaden umgehen lernt
- die Frage, wie er erkennt, was für seinen eigenen Fremdsprachengebrauch und für sein Handeln in fremdsprachiger Umgebung an Kontextwissen bezüglich der fremden Welt wichtig ist (Pragmalandeskunde)
- die Frage, wie er lernt, von sich und seinem vertrauten Standpunkt abzusehen, sich in fremde Leute, Situationen und Kontexte hineinzusetzen und die eigene Welt mit fremden Augen zu sehen (Empathie / Rollendistanz) (Neuner 1994, 29).

Für die Formulierung von Zielen aus der Lernerperspektive greift Neuner auf sozialpsychologische Schlüsselqualifikationen zurück (Krappmann 1969), die die Kritische Erziehungswissenschaft der 70er Jahre genutzt hatte, um ihre pädagogischen Konzepte zu formulieren. Die Kritische Erziehungswissenschaft geht davon aus, dass „eine geglückte Persönlichkeitsentwicklung in der jeweils individuellen Identitätsbalance entsteht, die in immer neuen Aushandlungsprozessen zwischen personaler und sozialer Identität je neu ausgeprägt wird, also nie abgeschlossen ist“ (Neuner 1994, 26). In dieser Identitätsaushandlung nun haben die folgenden sozialpsychologischen Schlüsselqualifikationen eine tragende Bedeutung:

- Rollendistanz (Fähigkeit, die eigene Position zu verlassen und sie mit Abstand, von außen, zu sehen)
- Empathie (Fähigkeit, sich in die Position anderer hineinzusetzen)
- Ambiguitätstoleranz (Fähigkeit, widersprüchliche Anforderungen und Erwartungen auszuhalten)
- Identitätsbewusstsein und -darstellung (Fähigkeit, die eigene Position zu erkennen und anderen gegenüber darzustellen).

Eben diese Qualifikationen sieht Neuner auch als Schlüsselqualifikationen für eine lernerorientierte interkulturelle Landeskundedidaktik an und leitet daraus folgende Lernziele (d.h. Ziele aus der Lernerperspektive) ab (vgl. Neuner 1994, 29 - 32):

1. Identitätsbewusstsein und Identitätsdarstellung: Die Lernenden erkennen, dass die eigene Wahrnehmung der Welt von den soziokulturellen Faktoren des eigenen Lebensbereiches geprägt ist. Es geht um das Bemerkens der „eigenen Brille“, durch die die eigene und die frem-

de Welt gesehen und interpretiert wird.: *„das ist selbstverständlich nicht ein genuines Ziel des Fremdsprachenunterricht, aber es ist für den fremdsprachlichen Landeskundeunterricht ganz wesentlich, daß dieses Bewußtsein eigenkultureller Vorprägung entwickelt wird und daß deutlich wird, daß dadurch in ganz spezifischer Weise die Bilder von der fremden Welt (zusammengesetzt aus Wissens- und Erfahrungsfragmenten und 'eingefärbt' durch Haltungen und Vor-Urteile) geprägt sind. Dieses Bewußtsein macht mich sensibel dafür, daß ich an der fremden Welt nicht alles gleich verstehen kann - und manches wohl nie - und daß ich mich der fremden Welt ohne diese eigene Brille der Vor-Einstellungen und Vor-Urteile gar nicht nähern kann...“* (Neuner 1994, 30).

2. Rollendistanz: Das heißt Perspektivenwechsel, den Blick von der fremden auf die eigene Welt zu richten und damit die Erkenntnis zu gewinnen, dass das mir Vertraute für andere fremd sein kann; dass es andere Sichtweisen auf meine Welt geben kann als meine eigene Sichtweise. Ich bemerke, dass andere mich anders wahrnehmen, als ich mich selbst, dass es auch mir gegenüber Vor-Urteile gibt, die meine Welt verzerren. Ich lerne, dass die Vor-Urteile der anderen meiner Welt gegenüber genauso „normal“ sind, wie meine eigenen Vor-Urteile der mir fremden Welt gegenüber.

3. Empathie: Empathie heißt, sich in die Positionen anderer hineinzusetzen; d.h., sich in die fremde Welt zu wagen, die anderen in ihren eigenen Kontexten verstehen zu lernen, die „Normalität des Fremden“ (Neuner) zu erfassen. Bei Sprachkursen bzw. Sprachunterricht im Zielsprachenland ergeben sich daraus Konsequenzen: Lernorte müssen nach draußen, in die fremde Welt verlagert werden. Im Fremdsprachenunterricht außerhalb der zielsprachigen Umgebung erfolgt dieses Hinübergehen in die fremde Welt jedoch nie direkt, sondern vermittelt über Medien. Bei Kursen im Zielsprachenland unter anderem durch eigene Erfahrung, sonst aber vor allem über Medien wird auch das Bild der fremden Welt außerhalb des Unterrichts geprägt. So entstehen Bilder von der fremden Welt im Kopf der Lernenden, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Neuner sieht übrigens in diesen „soziokulturellen Zwischenwelten im Kopf des Lernenden“ ein wichtiges Feld für die Erforschung landeskundlichen Lernens im Fremdsprachenunterricht (vgl. Neuner 1994, 31).

Für Schinschke (1995, 45) ist Empathie ein Teil der interkulturellen Kompetenz. Empathie scheint für sie einen möglichen Ausgangspunkt für die Verbindung von kommunikativer Kompetenz, landeskundlichem Wissen, affektiven Einstellungen und Voraussetzungen sowie tatsächlichen Verhaltensweisen im Hinblick auf eine bessere Völkerverständigung zu bilden. Die Förderung interkultureller Kompetenz geht jedoch ihrer Meinung nach über die Entwicklung emphatischer Fähigkeiten hinaus. Sie umfasst z.B. die Entwicklung fremdsprachiger Kenntnisse, den Umgang mit Verunsicherung in einem fremdkulturellen Kontext und in einer fremden Sprache, die Fähigkeit zum Umgang mit Informationen aus der fremden und über die fremde Kultur sowie die tatsächliche Umsetzung der Fähigkeit zur Empathie in konkreten Begegnungssituationen. Die Kenntnis¹⁴ der fremden Kultur ist für Schinschke eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung emphatischer Fähigkeiten. Dabei muss einerseits von den Einstellungen und Verstehensvoraussetzungen der Lerner ausgegangen werden, andererseits muss man nach methodischen Wegen suchen, die die Lerner auch affektiv ansprechen und dazu beitragen, ihre Einstellungen, Vorurteile, Sympathien, Antipathien, Interessen, Verhaltensintentionen usw. bewusst zu machen und den Umgang damit zu üben.

¹⁴Kenntnis bzw. Wissen umfaßt **Sachwissen, Erfahrungswissen und Handlungswissen** (vgl. die Erklärung für „interkulturelles Lernen“ bei Thomas, 1993 - im vorliegenden Material im Kapitel 2.2.2.2.)

4. Ambiguitätstoleranz: Diese Fähigkeit, widersprüchliche Erfahrungen auszuhalten, bedeutet für interkulturelles Lernen, das Fremde nicht als etwas wahrzunehmen, was Angst macht, sondern als etwas, das für die anderen „normal“ ist. Das setzt Selbstwahrnehmung (Selbst-Bewusstsein) voraus und verlangt nach der Schaffung von Gelegenheiten, sich der fremden Welt in einem „geschützten“ Raum im Rahmen des Unterrichts zu nähern: *„Für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich daraus die Notwendigkeit der Entfaltung der Fähigkeit, über die Wahrnehmungen des Fremden zu reden, der Fähigkeit, die Bedeutung dessen, was man wahrnimmt, für sich selbst auszuhandeln. In diesem Aushandlungsprozeß gewinnt besonders im Landeskundeunterricht das identitätsbildende Gespräch in der Muttersprache, die Diskussion über die fremde Welt, über Wahrnehmungsweisen und Verstehensbarrieren, einen neuen Stellenwert gegenüber einer didaktischen Konzeption des Fremdsprachenunterrichts, die die Muttersprache ganz aus dem Unterricht verbannen wollte“* (Neuner 1994, S. 32).

Ziele für interkulturelle Landeskunde wurden auch auf einem Arbeitstreffen des Goethe-Instituts (22.3. bis 24.3.1993 in Berlin) mit dem Titel „Fortbilder für Fortbilder - interkulturelles Lernen und Landeskunde in den Seminaren des Goethe-Instituts“ diskutiert und beschrieben (vgl.: Bachmann, S. 1993). Einige dieser Ziele sind ähnlich denen, die Neuner (s.o.) formuliert hat, andere ergänzen und erweitern seine Lernzielvorstellungen:

1. Die Lernenden gewinnen Einsicht in die Bedingungen der Wahrnehmung. Sie erkennen:

- Jede Wahrnehmung ist subjektiv und selektiv. Das, was ich wahrnehme, was in mein Bewusstsein dringt, wird durch meine Persönlichkeit, meine Vorerfahrungen und meine Kultur beeinflusst: Wahrnehmung ist also nicht objektiv, sondern höchst subjektiv. Häufig nehme ich nur den Teil meiner Umgebung wahr, den ich aufgrund meiner Vor-Urteile erkennen kann.
- Auch jede Nullwahrnehmung impliziert einen Kulturvergleich: Oft zeigt mir das, was ich (im Vergleich mit anderen) nicht wahrnehme, die Kulturgebundenheit meiner Sichtweise.
- Jede Wahrnehmung ist zugleich - ob ich will oder nicht - Interpretation. Sie führt zu Einordnungen in mein vorhandenes Bild der Wirklichkeit und zu Wertungen auf der Grundlage der Wertskalen, die ich durch meine bisherige Sozialisation erworben habe.

2. Die Lernenden erwerben eine Vergleichskompetenz. Dazu gehört:

- die Fähigkeit, den eigenen perspektivischen Standpunkt zu erkennen;
- die Fähigkeit, sich vom Eigenen distanzieren zu können (aus der eigenen Rolle treten zu können);
- die Entwicklung von Empathiefähigkeit, d.h. der Fähigkeit, sich in andere Sicht- und Denkweisen hineinversetzen zu können;
- die Fähigkeit zum reflektierenden Vergleichen über den (meist wertenden und deshalb problematischen) Alltagsvergleich hinaus¹⁴

3. Die Lernenden sollen Formen und Methoden des Umgangs mit dem Fremden kennenlernen. Dazu gehören unter anderem:

- die Relativierung des Eigenen durch die Erfahrung, dass meine Welt von anderen anders gesehen wird, als ich sie selbst sehr (z.B. durch produktive Verunsicherung);
- Strategien und Methoden, sich Fremdes zu erschließen (z.B. Wahrnehmungstraining, reflektierendes Vergleichen, Suchfragen stellen u.a.);

¹⁴ Zum Vergleichen als einem wichtigen methodischen Verfahren der Landeskunde s. Kapitel 5 dieses Readers.

- die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz (gemeint als Fähigkeit, auch negative Erfahrungen auszuhalten) bzw. Toleranz überhaupt gegenüber dem Fremden.

4. Die Lernenden sollen **Metakommunikationsfähigkeit**¹⁵ erwerben, um interkulturelle Situationen sowohl bewältigen als auch analysieren zu können. Das bedeutet: Einerseits müssen sie lernen, im Gespräch in der Fremdsprache Missverständnisse zu erkennen und sprachlich zu klären, bei Unklarheiten und Verständnisschwierigkeiten nachzufragen, das eigene Verständnis von Begriffsinhalten zu erläutern usw. Dazu sind sprachliche Übungen notwendig. Andererseits sollten die Lernenden auch über ihre Erfahrungen in interkulturellen Gesprächssituationen reden lernen, sich fragen lernen, warum es zu Missverständnissen (oder auch zu keinen Missverständnissen) kam. Wenn die fremdsprachliche Kompetenz dafür noch nicht ausreicht, kann hier ein analysierendes Gespräch in der Muttersprache hilfreich und wichtig sein.

Ein wichtiges **Beispiel** für die Umsetzung interkultureller Lernziele in praktischen Unterricht ist das Lehrbuch „**Sichtwechsel Neu**“. Dieses Lehrbuch ist nach interkulturellen Lernzielen gegliedert, im ersten Bereich „Wahrnehmung“ heißen Kapitelüberschriften beispielsweise: Wahrnehmung und persönliche Erfahrung; Wahrnehmung und gruppenspezifische Erfahrung; Wahrnehmung und kulturspezifische Erfahrung; Wahrnehmung und Einordnung; Personenwahrnehmung“ (Bachmann, S.; Gerhold, S; Müller, B.-D.; Wessling, G. 1995, 2-3).

Haltungen (Einstellungen), die im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden sollen sind beispielsweise:

- **Offenheit**, d.h. möglichst weitgehende Freiheit von Vorurteilen gegenüber Menschen und Gegenständen der anderen Kultur und Offenheit für neuen Erfahrungen.
- **Toleranz**, d.h. die Fähigkeit, das andere gelten zu lassen neben der eigenen Art zu leben und die Welt zu sehen.
- **Kommunikationsbereitschaft**, d.h. die Bereitschaft, aktiv zu werden und von sich aus in eine Kommunikation mit Personen und/oder Gegenständen der fremden Kultur einzutreten (vgl. Doye, P. 1989, 129 ff.).

Auch die Entwicklung solcher Haltungen gegenüber dem Fremden ist eine wichtige Zielstellung für interkulturelles Lernen.

Diese Beispiele für mögliche interkulturelle Lernziele zeigen, dass es mehrere Herangehensweisen an die Lernzielbestimmung gibt und der Lehrer gefordert ist, zu vergleichen und eine begründete Entscheidung für seine Zielgruppe zu finden. Sie zeigen aber auch, dass die Verbindung von Sprachen- und Kulturlernen in einem lernerorientierten Fremdsprachenunterricht die Ergänzung und Erweiterung traditioneller Sprachlernziele (wie kommunikative Kompetenz) notwendig macht. In diesem Zusammenhang sei an die Übersicht zu einer lernerorientierten Landeskundedidaktik (vgl. Abschnitt 2.2.1. dieses Materials) erinnert: interkulturell-pädagogische Lehr- bzw. Lernziele ersetzen nicht die sprachlichen Lernziele, sondern ergänzen und erweitern sie.

¹⁵ **Metakommunikation** ist sprachliches Verhalten innerhalb eines Kommunikationsaktes, während dessen über einzelne Ausdrücke, Aussagen oder andere Teile desselben Kommunikationsaktes gesprochen wird, d.h. Kommunikation über einen Kommunikationsakt, in dem man gleichzeitig selbst steht (vgl. Lexikon sprachwiss. Termini).

Freilich sind für das Realisieren dieser Ziele auch bestimmte Qualifikationen, Haltungen und Einstellungen des Lehrers notwendig. Darauf soll im folgenden Teilkapitel kurz eingegangen werden.

3.3. Lehrerqualifikationen für interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Christoph Edelhoff hat Qualifikationen für einen Lehrer, der interkulturellen Fremdsprachenunterricht verwirklichen möchte, auf drei Ebenen zusammengestellt; auf der Ebene der Einstellungen, der Ebene des Wissens und der Ebene der Handlungen bzw. der Handlungskompetenz:

I. Ebene der Einstellungen

1. Lehrer, die Schüler zu interkulturellem Lernen führen wollen, müssen selbst interkulturelle Lerner sein.
2. Lehrer sollten empfänglich dafür sein, wie andere sie sehen, und Neugier über sich selbst und andere entwickeln.
3. Lehrer sollten zu Experiment und Auseinandersetzung bereit sein, um Verstehen auf beiden Seiten zu erreichen. Auseinandersetzung ist hier gemeint als ein argumentatives Aushandeln verschiedener Standpunkte, etwa im Sinne des englischen Wortes „negotiation“. (Im Longman Dictionary of Contemporary English wird das dazugehörige Verb „negotiate“ wie folgt erklärt: „to talk with another person or group in order to try to come to an agreement or settle an argument“.)
4. Lehrer sollten bereit sein, Sinnzusammenhänge, Erfahrungen und Gefühle mit Menschen anderer Länder und Schülern aus ihrem eigenen Land (im Klassenzimmer) zu teilen.
5. Lehrer sollten bereit sein, eine aktive Rolle bei der Suche nach dem Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zu internationalem Verständnis und Friedensschaffen zu Hause und im Ausland zu übernehmen.
6. Lehrer sollten sich vornehmen, die Rolle und Aufgabe eines sozialen und interkulturellen Vermittlers, nicht eines Botschafters, einzunehmen. Dieser Unterschied ist, denke ich, wichtig: es geht nicht darum, als Botschafter seine Kultur weiterzugeben, sondern der Lehrer wird zum Vermittler zwischen Ausgangskultur und Zielkultur.

II. Ebene des Wissen

1. Lehrer sollten über das soziokulturelle Umfeld und den Hintergrund der Sprachgemeinschaften oder Länder, aus denen ihre Schüler kommen, Bescheid wissen und dieses Wissen ständig zu erweitern suchen.
2. Lehrer sollten Kenntnisse über ihr eigenes Land und die Gemeinschaft und wie andere sie sehen, besitzen und weiterhin aussuchen.
3. Das Wissen der Lehrer sollte aktives Wissen sein, das sie anwenden, interpretieren und für Lernsituationen und verschiedene Lernstile ihrer Schüler zugänglich machen können.
4. Die Lehrer sollten wissen, wie Sprache in der Kommunikation wirkt und wie sie erfolgreich für Verständigung eingesetzt wird. Sie sollten die Schwierigkeiten der Sprache und ausländischer Lerner kennen und Kenntnisse darüber haben, wie Missverständnisse vermieden werden können.

III. Ebene der Handlungen

1. Lehrer sollten angemessene Kommunikationsfertigkeiten in der Fremdsprache besitzen und weiterhin entwickeln, welche für Sinnaushandeln im Klassenraum und in interkulturellen

Kommunikationssituationen außerhalb der Schule geeignet sind. Das scheint eigentlich ganz einfach zu sein, wenn ein Lehrer seine Muttersprache als Fremdsprache unterrichtet. Zu Kommunikationsfertigkeiten gehört aber - denke ich - mehr als die Beherrschung des Sprachsystems: In Kommunikationssituationen argumentativ Sinn auszuhandeln (und nicht - wie in der traditionellen Lehrerrolle Sinn zu bestimmen bzw. festzulegen) will ebenfalls gelernt sein.

2. Lehrer sollten die erforderlichen Textfertigkeiten, d.h. die Fähigkeit mit authentischen Daten in allen Medien (gedruckt, auditiv, audiovisuell) und in direkter, persönlicher Interaktion umzugehen, besitzen und weiter entwickeln.
3. Lehrer sollten die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen und weiterentwickeln, um die Erfahrungen der Schüler mit der Welt außerhalb ihrer direkten Reichweite zu verbinden und Lernumgebungen zu schaffen, die Erfahrungslernen, Sinnaushandeln und exploratives Verhalten ermöglichen (nach: Edelhoff 1987).

Besonders der letzte Punkt III.3. verweist auf methodische Qualifikationen und führt damit zu der Frage nach Möglichkeiten für eine landeskundliche Stoffauswahl und nach methodischen Verfahren, die geeignet sind, die eben geforderten Lernumgebungen zu schaffen. Diesen Fragen soll in den nächsten beiden Kapiteln nachgegangen werden.

Aufgaben:

1. **Warum vertritt Juliane House die Ansicht, interkulturelle Kompetenz sei kein eigenständiges Lernziel im Fremdsprachenunterricht?**
2. **Welche Teilkompetenzen gehören zum Lernziel „interkulturelle Kompetenz“? Erläutern Sie diese Teilkompetenzen!**
3. **Charakterisieren Sie die drei Lernzielbereiche nach Hackl, Langner und Simon-Pelanda (s. Kapitel 3.2.). Charakterisieren Sie die vier Lernziele, die Neuner für eine lernerorientierte interkulturelle Landeskunde aus den Schlüsselqualifikationen der Sozialpsychologie ableitet.**
4. **Welche weiteren nachgeordneten Lernziele kennen Sie?**
5. **Welche der in Kapitel 3.3. genannten Lehrerqualifikationen halten Sie für besonders wichtig, welche für problematisch bzw. schwer zu erreichen? Begründen Sie Ihre Meinung.**

4. Landeskundliche Stoffauswahl

Lernziele:

- | | |
|-----------------|---|
| Kennen | • Unterschiedliche Vorschläge für landeskundliche Stoffauswahl |
| Erkennen | • Problematik, die mit landeskundlicher Stoffauswahl verbunden ist |
| Können | • Stoffauswahlmodell in Kap. 4.3. erläutern |

4.1. Grundsätzliche Überlegungen zur Stoffauswahl

Wie schwierig es ist zu entscheiden, welche konkreten Dinge, Fakten, Tatsachen aus der Kultur der Zielsprache in einen landeskundlichen Stoffkanon aufzunehmen sind, wurde schon im ersten Kapitel deutlich, als versucht wurde, die Probleme des kognitiven Ansatzes von Landeskunde zu skizzieren. Die diesem Ansatz eigene Stoffgigantomanie („von *Brötchen* bis *Gretchen*“, also ein möglichst vollständiges „Bild“ einer Kultur beim Lernenden erreichen zu wollen und dadurch den Kanon einfach zu überfrachten) scheint keine brauchbare Antwort auf die Frage zu sein, was konkret denn nun eigentlich gelernt und gelehrt werden soll.

Eindeutige, einfach zu benutzende Prinzipien und Kriterien für einen Stoffkanon sind allerdings nicht zu erwarten. Buttjes schreibt zu diesem Problem: *„Anhand welcher Ausschnitte der fremden Gesellschaft sich landeskundliches Lernen als Erweiterung der Umweltorientierung vollziehen soll, ist bisher wenig geklärt. Eine einfache Ableitung landeskundlicher Lerninhalte ist weder aus den Interessen oder der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden noch aus der Beschreibung der Zielgesellschaft oder der Bestimmung kultureller Interferenzen*

möglich ...“ (Buttjes 1989, 116). Verworfen wird also, folgende Punkte zu alleinigen Kriterien einer Stoffauswahl zu machen:

- Lernerinteressen (Ich nehme nur das als Grundlage meines Stoffkanons, von dem ich vermute, dass es meine Lernenden interessiert und motiviert);
- Sprachwissen und Kommunikationsfähigkeit der Lernenden (Ich nehme nur das in meinen Stoffplan auf, was die Lernenden aufgrund ihrer fremdsprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache verarbeiten können);
- Beschreibung der Zielgesellschaft („Landesbild“);
- Kulturelle Interferenzen: Ich wähle das zum Inhalt, was 1.) entweder sehr verschieden zur Ausgangskultur der Lernenden ist und sich deshalb leicht vergleichen lässt oder ich entscheide mich 2.) für Dinge aus beiden Kulturen, die an der Oberfläche scheinbar gleich sind, bei denen es also schwieriger ist, im Vergleich Unterschiede zu entdecken oder für 3.) Dinge, bei denen ein gegenseitiger Einfluss beider Kulturen sichtbar wird.

Alle diese genannten Punkte zusammen sind bei Überlegungen zur Stoffauswahl schon wichtig (nicht als jeweils alleinige Kriterien, sondern in ihrer Gesamtheit), sie ergeben jedoch noch kein Raster, auf dem man Aussagen zu konkreten Inhalten machen kann. Überhaupt scheint es nicht möglich zu sein, einen allgemein verbindlichen Stoffkanon aufzustellen: *„Wenn sich also kein verbindlicher Kanon landeskundlicher Inhalte abzeichnet, so kann doch die Auswahl innerhalb eines landeskundlichen Curriculums nicht als beliebig anzusehen sein. Gerade exemplarisches Lernen, das nicht auf die Totalität seines Gegenstandes abhebt, ist auf begründete und zuverlässige Auswahl angewiesen.“* (Buttjes 1989, 116; Hervorhebung durch U. Zeuner).

Dieser letzte Satz scheint mir bedeutsam zu sein: Landeskundliches Lernen ist exemplarisches Lernen, das nicht auf die Totalität seines Gegenstandes abhebt. Das ist eine Absage an ein umfassendes Landesbild im Sinne des kognitiven Ansatzes und ein Plädoyer für eine exemplarische Auswahl von Inhalten, die Raum lässt für Kompetenzentwicklung (Kompetenzen im Umgang mit dem Fremden) und Entwicklung von Haltungen und Einstellungen¹⁶.

Zugespißt formuliert könnte man sagen: Wesentlich sind nicht so sehr die Inhalte selbst, sondern die Tatsache, dass mit Hilfe dieser Inhalte Haltungen und Einstellungen beim Lernenden entwickelt werden und dass mit diesen Inhalten die Entfaltung von Fähigkeiten möglich wird, d.h. zum Beispiel:

- Fähigkeiten im Selbsterkunden der fremden Wirklichkeit;
- Fähigkeiten zur Interpretation von fremder Wirklichkeit vor dem Spiegel der eigenen kulturellen Identität;
- Fähigkeiten im Suchen und Finden und Auswerten unterschiedlicher authentischer Materialien (Texte, Bilder, Gegenstände ...);
- Fähigkeiten zum adäquaten Verhalten in der fremden Wirklichkeit usw.

An diesen Beispielen für Fähigkeiten, die im Unterricht entwickelt werden sollen, ist auch sehr gut zu erkennen: Landeskundliches Wissen beschränkt sich nicht auf Faktenwissen. Genauso wichtig ist prozedurales Wissen, das heißt das Wissen, wie man an Fakten herankommt und wie man mit Fakten umgeht.

Eine ähnliche Sicht vertreten auch die „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ (1990), in denen der Leser unter anderem wichtige allgemeine Hinweise zur Stoffauswahl findet. Dort heißt es z.B. (Hervorhebung durch U. Zeuner):

¹⁶ vgl. die Lernziele in Kapitel 3.

- „Landeskunde wird dynamisch und prozeßhaft gesehen. Auf Vollständigkeit der Informationen im Hinblick auf ein hypothetisches Landesbild wird bewußt verzichtet.“
- „Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“
- Im Deutschunterricht und daher auch in Lehrwerken und Zusatzmaterialien müssen Informationen über den ganzen deutschsprachigen Raum berücksichtigt werden. Dabei sind **Vielfalt der Quellen und Transparenz der jeweiligen Standpunkte und Sichtweisen wichtige Kriterien.**“
- „Landeskunde steht in engem Zusammenhang mit dem Spracherwerb. Rücksichtnahme auf die eingeschränkte Sprachfähigkeit der Lernenden und die sprachlicher Progression fordern didaktische Vereinfachung, dürfen aber nicht zu Simplifizierung, Verniedlichung, Vergröberung und Verzerrung führen.“

Ob landeskundliche Inhalte angemessen sind, lässt sich nach Buttjes auf folgenden Ebenen überprüfen:

1. **Realitätsebene:** Entsprechen die gewählten Stoffe dem historischen Entwicklungsstand und der sozialen Differenzierung der fremden Gesellschaft?
2. **Konkretionsebene:** Sind die gewählten Sachverhalte in der fremden Umwelt erkennbar und als nachvollziehbare Erfahrung sprachlich artikuliert?
3. **Transferebene:** Sind die gewählten Themen auch in anderen Gesellschaften und speziell in der eigenen Umwelt vorzufinden?
4. **Identifikationsebene:** Verweisen die gewählten Inhalte - schon im interkulturellen Zusammenhang - auf Bereiche kultureller Differenz und kultureller Kontakte? (Buttjes 1989, 116).

Mit diesen Fragen hat man ein Instrument an der Hand, um bereits gewählte Inhalte auf ihre Brauchbarkeit hin zu beurteilen. Sie sind noch kein Werkzeug, um diese Inhalte zu finden und auszuwählen; dazu bedarf es anderer Kriterienraster und Überlegungen. Zwei Beispiele für solche Raster bzw. Überlegungen sollen im folgenden vorgestellt werden.

4.2. Selektionskriterien für landeskundliches Wissen nach Schmidt

Schmidt sieht Landeskunde nicht als eigenes Fach: Er argumentiert für eine instrumentelle Konzeption von Landeskunde als Bestandteil der Disziplinen Linguistik und Literaturwissenschaft sowie des Sprach- und Literaturunterrichts. Landeskunde ist für ihn Kontextwissen, wobei er Kontext als die „Gesamtheit der politischen, sozio-ökonomischen und kulturellen Gegebenheiten, die für die Produktion und Rezeption sprachlicher Äußerungen maßgeblich sind / waren“ sieht (Schmidt 1980, 290).

Schmidt vertritt also nicht die interkulturelle Landeskunde; sein Konzept trägt Züge des kommunikativen Ansatzes und kommt aus der interkulturellen Germanistik, die aus der germanistischen Literaturwissenschaft heraus entstanden ist. (Zum Konzept der interkulturellen Germanistik vgl.: Wierlacher 1980. Kritik an diesem Konzept hat u.a. Götze 1992 geübt). Seine Selektionskriterien sind also für andere landeskundliche Ansätze - wie den interkulturellen - nicht einfach übernehmbar, jedoch in jedem Fall bedenkenswert und - zumindest in wesentlichen Teilen - übertragbar. Sie bieten dem Lehrer eine Arbeitshilfe bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten. Aus diesem Grund werden sie im folgenden ausführlicher referiert (vgl. Schmidt 1980, 292 ff.):

0. Institutionelle Vorgaben

- Welche Prüfungsordnungen, Curricula, Pflichtveranstaltungen usw. muss ich als Lehrer beachten?

1. Textbereich

- Von welchen *sprach-, text-, kommunikationstheoretischen Modellen* gehe ich als Lehrer aus? Wie beeinflussen diese Modelle meine didaktischen Entscheidungen und Zielsetzungen?
- Welche *historischen Bedingungen und gesellschaftlichen Implikate* (z.B.: Ort und Kontext der Publikation, Zielgruppe usw.) haben die ausgewählten Texte? Diese Frage ist notwendig, „da sprachliche Texte immer Bestandteile komplexer kommunikativer Handlungsspiele sind“ (Schmidt 1980, 293) und demzufolge nur im Kontext dieser Handlungsspiele richtig verstehbar und interpretierbar sind.
- Da Texte immer Manifestationen von Textsorten sind, ist zu fragen, welche *propositionalen, illokutiven und perlokutiven Aspekte*¹⁷ der Text hat. Es ist also zu fragen: Welcher Wirklichkeitsausschnitt steht hinter dem Text? Welche sprachlichen Handlungen konstituieren den Text? Welche Wirkung ist mit dem Text beabsichtigt?
- Welches *sprachliche Niveau* (Grammatik, Stil, Register) hat der Text und entspricht dieses Niveau meiner Zielgruppe?
- Welches *enzyklopädische Niveau* (theoretisches und / oder empirisches Wissen über die Welt) erfordert der Text und entspricht dieses dem Niveau meiner Zielgruppe?
- Ist der Text u.U. geeignet für ein *spezielles Lernziel* ?

2. Adressatenbereich

In bezug auf die Adressaten ist nach dem Können, Wollen, Sollen und Verfügen der Lernenden zu fragen:

- Die Frage nach dem *Können* und *Wissen* betrifft drei Ebenen: 1.) Welches lexikalische, grammatische und stilistische Wissen und Können haben die Lernenden? 2.) Welches Kontextwissen (d.h. Wissen über die Gegebenheiten in der Zielsprachenkultur) haben die Lernenden? 3.) Über welche produktive bzw. rezeptive Kompetenz verfügen die Lernenden in der Zielsprache?
- *Wollen*: Welche Motivation und welche Erwartungen haben die Lernenden ?
- *Sollen*: Welche zu erreichenden Fähigkeiten und Qualifikationen sind durch den institutionellen Rahmen vorgegeben?
- *Verfügen*: Welche Zugangsmöglichkeiten haben die Lernenden zu Informationen und Lernmitteln ?

3. Lehrende

Auch bei den Lehrenden ist - wie bei den Adressaten - nach dem Können, Wollen, Sollen und Verfügen zu fragen:

- Welche *Kenntnisse und Fähigkeiten* besitzt der Lehrende in bezug auf (fremd)sprachliche Kompetenz, Kontextwissen (also Wissen über den kulturellen Hintergrund der Sprache, die er lehrt), Fachtheorie und Didaktik¹⁸ ?
- Welche *Motivationen* und *eigenen Zielsetzungen* hat der Lehrer?

¹⁷ Proposition: der Teil der Bedeutung eines Satzes, der einen Sachverhalt der Realität identifiziert und dessen gedankliche Widerspiegelung ist; Illokution: Vollzug einer Sprachhandlung bestimmten Typs durch Äußerung eines Satzes; Perlokution: die mit der sprachlichen Äußerung erzielte außersprachliche Wirkung auf den Partner. Alle drei Begriffe stammen aus der **kommunikativen Linguistik**. Diese ist eine wesentliche Grundlage kommunikativen Fremdsprachenunterrichts und **sollte in ihren Grundlagen unbedingt bekannt sein**.

¹⁸ vgl. hierzu die im Kapitel 3 genannten Lehrerqualifikationen für interkulturellen Fremdsprachenunterricht

- Welche *von außen gegebenen Zielsetzungen* (Lehrpläne usw.) muss der Lehrer beachten?
- Über welchen *Zugang zu Lehrmitteln* verfügt der Lehrer?

4. Lernpsychologie

- Von welchem *lernpsychologischen Modell* gehe ich als Lehrer aus, was bedeutet „Lernen“ für mich?
- Wie schätze ich die Lernkapazität, das *Lernvermögen* meiner Adressaten ein?
- Welche *sprachstrukturellen Besonderheiten der Muttersprachen* meiner Adressaten könnten zu Fehlerquellen werden?
- Gibt es - ausgehend von der Herkunftskultur meiner Adressaten - *psychologische Lernbarrieren kultureller Art* (kulturelle, soziale, religiöse, moralische Lernbarrieren? Tabuthemen?)?

5. Didaktik

Ausgehend von den seiner Arbeit zugrunde liegenden didaktischen Konzepten und Modellen (über die er sich bewusst sein sollte), legt der Lehrer *spezielle Lernziele, Unterrichtsformen und Kommunikationsarten* fest.

- Die *Lernziele* betreffen nach Schmidt die sprachlichen Fähigkeiten, die kommunikative Kompetenz, die analytischen und metasprachlichen Fähigkeiten, die Textverarbeitungsfähigkeiten sowie Ziele für Informationsaufnahme außerhalb des Unterrichts. Hier fehlen also interkulturelle Lernziele (für Schmidt ist Landeskunde, wie dargestellt wurde, Kontextwissen), was bei einer Verwendung dieser Kriterien beachtet werden muss.
- An *Unterrichtsformen* nennt Schmidt den Monolog, den Dialog und den Polylog. Hier wären auch Sozialformen des Unterrichts zu beachten (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum, Frontalunterricht - vgl. u.a. Reiner Schmidt 1994, 7 ff.).
- *Kommunikationsarten* sind für ihn: kontaktive, argumentative, narrative und diskursive Kommunikation.

6. Methodik

Hier geht es Schmidt um methodische Verfahren zum Einsatz von Medien, zum Anschluss an muttersprachliches Kontextwissen, zum Transfer und Kontrast, zum Einsatz unterschiedlicher Textsorten, zu Techniken der Verstehenserleichterung und zur Motivationsförderung, ohne dass er im einzelnen auf alle diese Verfahren genauer eingeht.

Diese referierte Kriterienliste soll die Vielfalt der Entscheidungen verdeutlichen, die getroffen werden müssen, wenn der Lehrer Themen oder Texte für seinen Unterricht sucht. Sie nennt ihm die Faktoren, die er im Hinblick auf seine Adressaten bei der Themen- und Textauswahl zu berücksichtigen hat. Sie gibt ihm allerdings noch keine konkreten Themenangebote. Das soll im nächsten Kapitel versucht werden, in dem ein Vorschlag für eine lernerorientierte Stoffauswahl unter interkultureller Sicht vorgestellt wird.

4.3. Vorschlag für eine lernerorientierte Stoffauswahl unter interkultureller Sicht

Der folgende Vorschlag für eine Stoffauswahlstrategie wurde auf einem bereits erwähnten Arbeitstreffen des Goethe-Instituts im März 1993 in Berlin diskutiert (vgl. Bachmann 1993). Er ist nicht die einzig existierende Empfehlung, wie man an konkrete Themen für landeskund-

liches Lernen kommen kann; er ist für mich aber ein sehr überzeugender Vorschlag. Er geht davon aus, dass sich landeskundliche Inhalte nach drei Ebenen strukturieren lassen:

1. Die Ebene der isolierten Fakten und sachlichen Daten über ein Land (Zahlen, Statistik);
2. die Ebene der konkreten Situationen, Verhaltensweisen, Einstellungen, (kommunikativen) Strukturen von Individuen und/oder Gruppen („der konkrete Fall“);
3. die Ebene des Systems, d.h. der gesellschaftlichen Strukturen und ideologischen Muster (System; Ideologie) (nach Bischof/Borchard 1987).

Während traditionelle Landeskunde meist vom gesellschaftlichen System oder Zahlen und Fakten ausgeht, sollte interkulturelle Landeskunde zuerst nach dem „konkreten Fall“, dem konkreten Menschen, der konkreten Situation (Ebene 2) in einem gesellschaftlichen und ideologischen System fragen. Die beiden anderen Ebenen (Ebene 1 und 3) dienen dann zur Erklärung, zum Verständnis oder zur Relativierung des konkreten „Falles“.

Auch motivationspsychologisch lässt sich dieses Herangehensweise begründen, denn wie Schüleräußerungen zeigen, sind nur solche Inhalte von tiefergehendem Interesse, die die SchülerInnen zu ihrer eigenen Persönlichkeit in Bezug stellen können („ein inneres Band kriegen“). Selbst wenn es um Themen geht, die die SchülerInnen eigentlich interessieren, führt eine abstrahierende, objektivierende Darstellung zu Gleichgültigkeit (vgl. Hu 1995, 32). Wenn vom „konkreten Fall“ ausgegangen wird, ist die Möglichkeit, „ein inneres Band zu kriegen“, jedoch gegeben.

Ein Vergleich zwischen Kulturen ist auf diesen konkreten Ebenen häufig nicht möglich, weil es die konkreten Erscheinungen aus Kultur A in Kultur B unter Umständen gar nicht gibt. Zum Vergleichen wird also eine abstraktere Vergleichsebene, ein Tertium comparationis benötigt. Dieses kann man in den elementaren oder universellen Daseinserfahrungen des Menschen finden, wie sie von der Anthropologie beschrieben werden. Zum Verständnis des Gesagten soll die folgende Übersicht dienen:

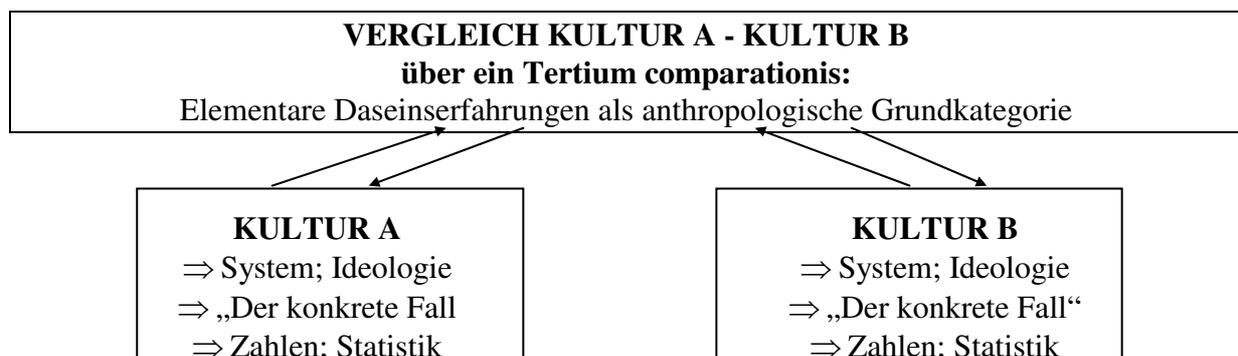


Abbildung 5: Vorschlag für eine Stoffauswahlstrategie

Neuner (1994, S. 23) nennt folgende elementare Daseinserfahrungen als anthropologische Grundkategorien, die als Tertium comparationis **und** als Orientierungshilfen für die Auswahl konkreter Inhalte für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht anwendbar sind:

1. Geburt und Tod
2. Personale Identität („Ich“/ Existenz/ personale Eigenschaften)
3. Leben in einer Familie (Verwandtschaftssysteme/ private Gemeinschaften: „Wir“/ Ähnlichkeitsbeziehungen/ Zugehörigkeit)

4. Leben in einer größeren politischen Gemeinschaft (Sozialordnung/ Sozietätsorganisation: „Wir“)
5. Partnerbeziehungen (Freundschaft/ Liebe: Beziehungen der Geschlechter)
6. Wohnen
7. Umwelt (Physische Eigenschaften/ Umweltbezug und -relationen)
8. Arbeiten (Existenzsicherung)
9. Ausbildung/ Erziehung
10. Erholung/ Kunst (Handlungen ohne unmittelbare materielle Zwecke; Freizeit und Unterhaltung)
11. Versorgung/ Konsum
12. Verkehrsteilnahme/ Mobilität (Erfahrung von Raum)
13. Kommunikation (Benutzung von Zeichensystemen/ Medien)
14. Gesundheitsfürsorge (Gesundsein - Kranksein/ Hygiene)
15. Erfahrung von Norm- und Wertsystemen (Ethik/ Religion/ Sinnsysteme)
16. Erfahrung von Geschichtlichkeit (Zeiterfahrung)
17. Erfahrung geistiger und psychischer Dimensionen (Reflexion und innere Repräsentation von Realität/ Imagination/ Erinnerung/ Selbstreflexion/ Emotionalität etc.)

Mit Hilfe dieser Grundkategorien lassen sich also Themen für interkulturelles Lernen finden: Die konkreten Ausprägungen der Grundkategorien in der Zielkultur und die Auswirkungen dieser konkreten kulturspezifischen Ausprägungen auf das Leben, Denken und Fühlen ganz konkreter Menschen geben Inhalte, die vergleichbar werden mit den konkreten Ausprägungen der Ausgangskultur. Zugleich hat der Lehrer begründete Kriterien für eine Stoffauswahl an der Hand, die ihm gestatten, auf die Stoffgigantomanie eines vollständigen Landesbildes zu verzichten. Die in diesem Vorschlag ständig präsente Vergleichsoption zwischen Ziel- und Ausgangskultur liefert zudem schon vom stofflichen Ansatz her die Möglichkeit, wichtige Fähigkeiten (Vergleichsfähigkeiten) zu entwickeln.

Als **spezifische Lerninhalte** für interkulturelles Lernen wären zusätzlich Fragen und Probleme denkbar, die durch unterschiedliches Kommunikationsverhalten entstehen. Dazu gehören u.a. beispielsweise:

1. Sprachliche Indikatoren für den Kulturvergleich: Hinterfragen von Begriffsinhalten (Welche Wirklichkeit steckt hinter dem Wort?); Kommunikationsabläufe und kommunikative Stile; Register und Textsorten
2. Nonverbales (außersprachliches und nebensprachliches) Kommunikationsverhalten
3. Interaktionsrituale
4. Interpersonelle Wahrnehmung und deren Auswirkung auf Kommunikationsabläufe
5. Sprachliche Mittel und Abläufe von Metakommunikation zur Bewältigung und Analyse kommunikativer Situationen (vgl. zu diesen Punkten Müller-Jacquier 1994).

An dem vorgestellten Vorschlag für eine Stoffauswahlstrategie wird eine Tendenz der Landeskundendidaktik deutlich: Sie greift heute eher auf umfassende, weite Kulturkonzepte (im Sinne von „Lebensweise“ bzw. „Orientierungssystem - vgl. Kapitel 2.2.3.1. dieses Materials) als auf ästhetische Bildungstraditionen („Lebensstil“) zurück. Daraus ergeben sich für die Themenwahl folgende Entwicklungen:

- von geistesgeschichtlichen Traditionen hin zu sozialwissenschaftlichen Beobachtungen;
- von bildungskulturellen Zeugnissen hin zu alltagskulturellen Erfahrungen
- von abstrakten sozialen Strukturen zu individuellen, erlebten oder erlebbaren, konkreten Wirklichkeitsausschnitten.

Bei den **konkreten Überlegungen zur Stoffauswahl** für eine Lernergruppe sollte man konsequent von der Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden ausgehen, wie in einem neuen Landeskunde-Curriculum für Lehrerkollegs in Polen vorgeschlagen wird:

„Bei der Beschreibung der Lerninhalte, der zu ihrer Realisierung empfehlenswerten Methoden und Mittel sowie der dem Ausbildungsziel entsprechenden Evaluationsformen stehen die Begriffe „generatives Thema“, „Kodierung/Dekodierung“ sowie „Themennetz“ im Mittelpunkt der Konzeption.

Um konkrete Themen für die Seminararbeit zu finden, schlägt das Curriculum vor, von der Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden auszugehen und in diesem Kontext gemeinsame Themen zu finden, die für den/die Einzelne/n bzw. die konkrete Gruppe von (weit verstandener) existenzieller Bedeutung sind. Es handelt sich also um **generative Themen** (nach Paulo Freire), d.h. um Themen, aus denen sich im Lauf der Kursarbeit immer wieder andere relevante Themen ableiten lassen. Im Verlauf des Unterrichts kann dazu ein Themennetz entstehen. Dieses bildet das thematische Universum der betreffenden Gruppe im gegebenen Zeitraum“ (Badstübner-Kizik/Radziszewska 1998, 13-14).

Wie ein solche Themennetze entfaltet werden können, soll im nächsten Teilkapitel beschrieben werden.

4.4. Landeskunde als Netzwerk

Bettermann (1989) plädiert dafür, den landeskundlichen Lehrstoff, also Teilthemen, die unter einem Dachthema als Netzwerk versammelt sind, als **„Problemfelder“** zu verstehen, die einerseits die notwendige Begrenzung des Stoffes gestatten und andererseits den Blick auf wesentliche Zusammenhänge und weiterführende Prozesse erlauben. Die **Konzentration auf den Problemgehalt** des landeskundlichen Stoffes bedeutet seiner Meinung nach für die Lehrpraxis *„die Durchbrechung der chronologisch-systematischen Methode zugunsten thematisch-korrelativen Vorgehens mit der Hauptform der Projektarbeit“*²⁰, wobei er *„auf das Spannungsfeld zwischen scheinbar oder tatsächlich widersprüchlichen sachinformativischen und problematisierenden, z.T. auch provozierenden Texten“* setzt (Bettermann 1989, 235). Für die Entwicklung einer landeskundlichen Kompetenz (speziell bei ausländischen Germanistikstudenten) stellt Bettermann folgende Überlegungen zur Diskussion, die für das methodische Vorgehen bedenkenswert sind:

1. *„Der Erfolg der lk. Ausbildung hängt in entscheidendem Maße von einer möglichst genauen Analyse des Ausgangsniveaus (Vorwissen ...)“*²¹ ab.
2. *Das lk. Wissen muß in der Einheit von Theorie und Praxis (Studium, Anschauung, Erlebnis) erworben werden.*
3. *Das lk. Studium eines Problemfeldes muß möglichst viele Ebenen der Realität und ihrer Widerspiegelung erfassen und darf nicht primär oder ausschließlich auf einem vorgegebenen Landesbild beruhen (objektiviertes Wissen statt reinem Lehrbuchwissen).*
4. *Die lk. Aufgaben müssen mit solchen Arbeitsmethoden und -mitteln gelöst werden, die den Ebenen adäquat sind und den Prozeß der Objektivierung, Typisierung und Klassifizierung fördern.*

²⁰ Zur Projektarbeit vgl. Abschnitt 5.6.!

²¹ Dazu gehören auch die Klischees, Vorurteile und Vorstellungen der Lernenden über das Land der Zielsprache (U. Zeuner) !

5. Die lk. Ergebnisformen stellen lk.-fremdsprachliche Einheiten dar, in denen dem schöpferischen Element gegenüber dem schematischen Leistungsnachweis der Vorrang zukommt“ (Bettermann 1989, 240).

In Punkt 4 sind mit „Ebenen“ inhaltliche Ebenen gemeint, wie z.B.: Staat/Gesellschaft; Alltag; Öffentlichkeit; Kunst und Literatur usw. Diesen inhaltlichen Ebenen ordnet Bettermann landeskundliche Aufgaben zu. Solche Aufgaben sind beispielsweise: Textanalyse; Exkursionsbericht; Beobachtung; Befragung; Interview; Interpretation; Selbststudium usw. (Vgl. Bettermann 1989, 244).

Abbildung 6 auf der folgenden Seite zeigt den Versuch, um das Thema FAMILIE ein solches Netzwerk aus Problemfeldern zu entfalten

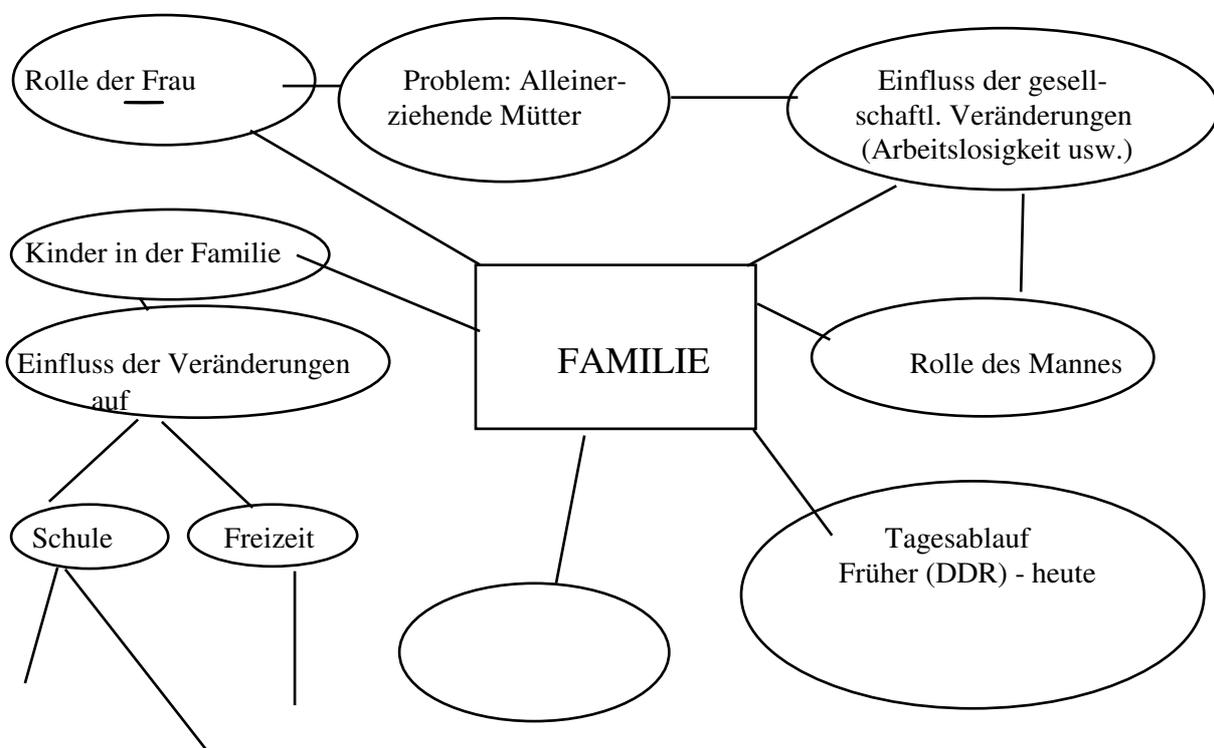
Penning (1995) beschreibt **landeskundliche Themen als Netzwerk**. Er stellt einen Themenkatalog für die Landeskundeausbildung im studienvorbereitenden Deutschunterricht an Studienkollegs vor und bemerkt dazu:

„Ein systematischer Durchgang durch all diese Themen wäre in keiner Gruppe zu leisten und auch unsinnig, weil es Vollständigkeit und Abgeschlossenheit auf dem Gebiet der Landeskunde nicht gibt. Vielmehr muss man sich jedes Themenangebot als ein assoziatives Geflecht oder auch *Netzwerk* vorstellen, in dem alles mit allem zusammenhängt und letztlich die Lernerinteressen die Auswahl und die Fragehorizonte bestimmen.

In der fortgeschrittenen landeskundlichen Arbeit gibt es oft eine Ausgangsfrage bzw. einen thematischen Kern, um den herum sich weitere Themenfelder lagern können“ (Penning 1995, 630).

Am Beispiel des thematischen Kerns „Berlin: Hauptstadt“ demonstriert Penning, wie sich **Landeskunde als Netzwerk** entfalten kann. Zu beachten sind die Fragehorizonte, in denen sich das Thema entfaltet, denn sie sind auf andere Themen übertragbar: institutionell, politisch ideologisch, historisch, pragmatisch, kulturell (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 6: Beispiel für integratives Arbeiten: Integration von Teilthemen unter einem Dachthema



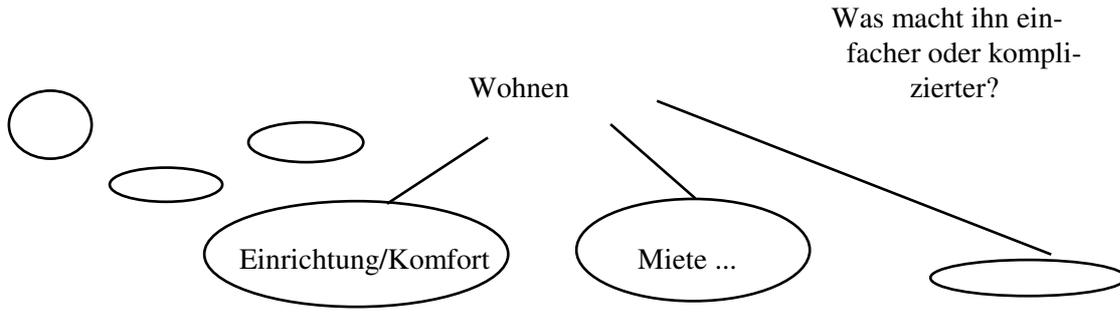
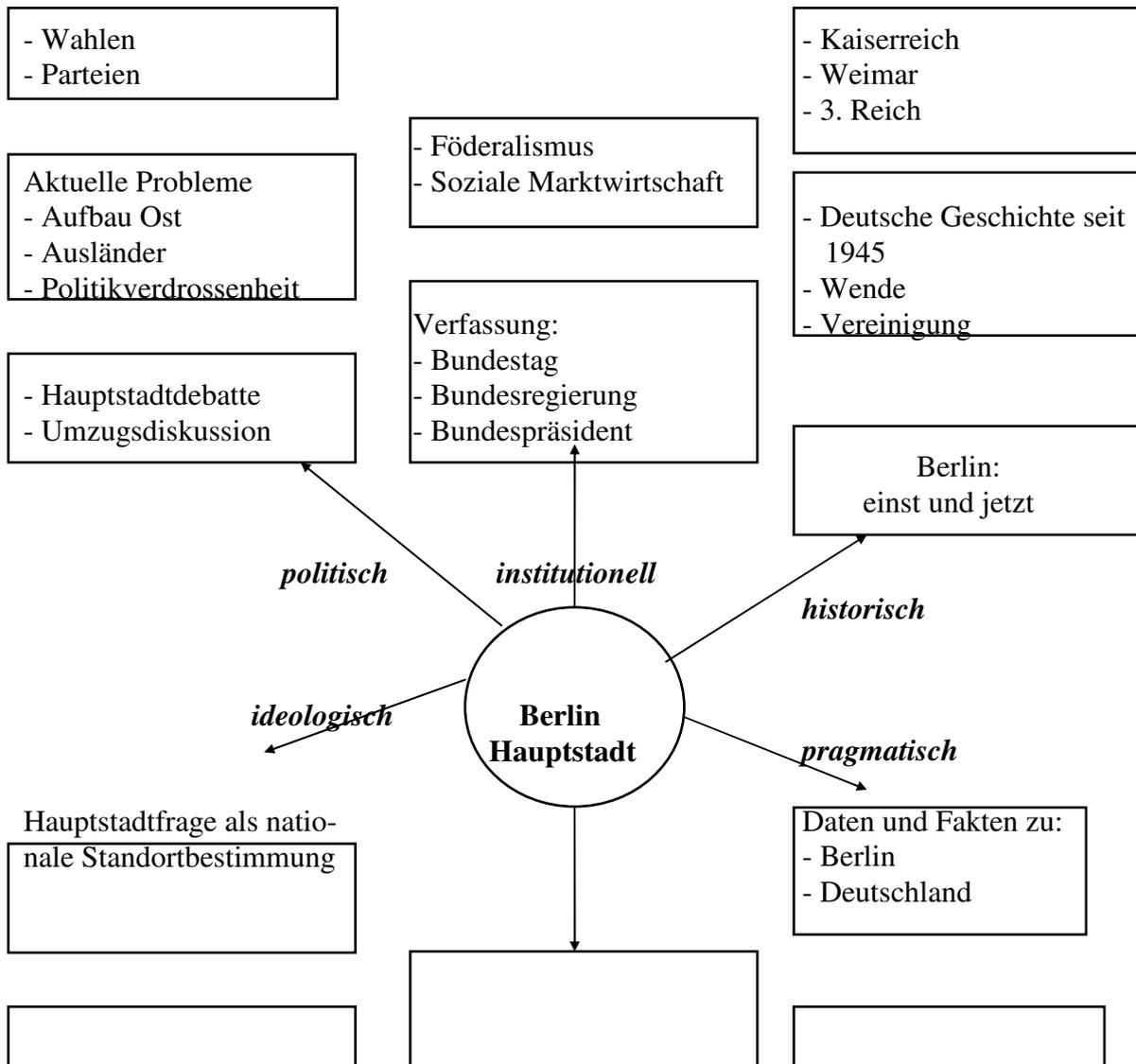


Abbildung 7 Beispiel: Landeskunde als Netzwerk



kulturell

- Die Deutschen und ihre Identität
- Sicht des Auslands

- Kulturstadt Berlin
- die goldenen Zwanziger

- Alltag:
- Berlin
 - Deutschland

Mentalität der Deutschen

- Berlin als Motiv in der Kunst:
- Literatur
 - Malerei
 - Film

Berlin/ Deutschland-
exkursion

(Quelle: Penning 1995, 631; Abbildung 1)

Aufgaben:

1. Nennen Sie wichtige grundsätzliche Überlegungen für die landeskundlichen Stoffauswahl.
2. Erläutern Sie die vier Ebenen, auf denen sich nach Buttjes die Angemessenheit landeskundlicher Inhalte überprüfen lässt.
3. Woran erkennen Sie bei den Selektionskriterien für landeskundliches Wissen nach Schmidt, dass der Autor eine instrumentelle Konzeption von Landeskunde (Landeskunde = Kontextwissen für Kommunikationsfähigkeit) vertritt? Was wäre Ihrer Meinung nach bei diesen Selektionskriterien zu ergänzen, wenn es um interkulturelle Landeskunde geht?
4. Erläutern und kommentieren Sie den Vorschlag für eine lernerorientierte Stoffauswahl unter interkultureller Sicht (vgl. Kapitel 4.3.).
5. Erläutern Sie die folgenden Begriffe und deren Zusammenhang: '*generatives Thema*', '*Themennetz*', '*Kodierung*', '*Dekodierung*'. Beschreiben Sie ein Beispiel für eine Kodierung.
6. Erläutern Sie das Beispiel von Penning, wie sich Landeskunde als Netzwerk entfalten kann (vgl. Kapitel 4.4.).

5. Methoden landeskundlicher Arbeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht

| <u>Lernziele:</u> | |
|-------------------|---|
| Kennen | <ul style="list-style-type: none"> • Methodische Zugangsweisen nach Krumm (1992) • Allgemeine Grundsätze nach House (1998) • Methodische Verfahren zum Zugang über die Sprache • Methodische Verfahren zum Zugang über Menschen und deren Handeln • Methodische Verfahren zum Zugang über exemplarische Manifestationen • Methodische Verfahren zum Zugang über exemplarische Manifestationen und weitere zugangsübergreifende Methoden |
| Erkennen | <ul style="list-style-type: none"> • Begriff Stereotyp • Anhand der Beispiele erkennen, wie methodische Verfahren in der Praxis (in Lehrwerken) umgesetzt werden • Spezifik der verschiedenen handlungsorientierten methodischen Zugänge • Problematik, die mit „Stereotypen“ und mit der Methode „Vergleichen“ verbunden ist |
| Können | <ul style="list-style-type: none"> • Beispiele zu den jeweiligen methodischen Verfahren kommentieren bzw. erläutern • Formen und Methoden handlungsorientierten Unterrichts erläutern • Beispiele und Übersichten zu den jeweiligen methodischen Verfahren erläutern bzw. kommentieren (Beispiele befinden sich auf der CD-ROM!) |

5.1. Allgemeine Grundsätze und Überlegungen

Eine ausgearbeitete Methodik für interkulturelles Lernen oder für Landeskunde ist nicht zu finden. In „Landeskunde. Überlegungen zur Theorie und Methode“ (Herrde/Marnette 1989), einem Überblick über den Stand der Landeskunde in der DDR im Jahre 1989, wird die Herausarbeitung einer Methodik der Landeskunde als Aufgabe für die Zukunft genannt und auch Buttjes stellte 1989 einen Mangel an theoretisch begründeten empirischen Arbeiten zu landeskundlichen und interkulturellen Lehr- und Lernverfahren fest und resümierte: „*Das landeskundliche Curriculum könnte zuverlässiger konstruiert werden, wenn es bereits eine Theorie des interkulturellen Lernens gäbe*“ (Buttjes 1989, 115 und 117).

So ist es also nicht möglich, in diesem Reader ein geschlossenes Gebäude von Methoden und Unterrichtsverfahren für interkulturelles Lernen und Landeskunde vorzustellen. Vielmehr sollen ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige methodische Verfahren vorgestellt werden, die mir besonders geeignet erscheinen, ein solches Lernen zu unterstützen.

Grundsätzlich spielen auch für interkulturelles Lernen alle Methoden kommunikativen Fremdsprachenunterrichts eine Rolle, da dieses in den Fremdsprachenunterricht integriert ist. Einige spezielle **methodische Zugangsweisen**, die zum Erreichen interkultureller Lernziele dienen können, hat Krumm wie folgt zusammengefasst:

- a) *“Gezieltes Wahrnehmungstraining und Sensibilisierung für eigenkulturelle Prägungen (Lehrwerke ‘Sichtwechsel’, ‘Sprachbrücke’);*

- b) *Bewußte Konfrontation/Bewußter Vergleich eigenkultureller Prägungen und Manifestationen mit den kulturellen Manifestationen der deutschsprachigen Länder ...;*
- c) *Bedeutungsrecherchen und Bedeutungscollagen ...;*
- d) *Kulturkontrastive Erfahrungen sammeln: eigene Erfahrungsberichte, ...;*
- e) *Vorwissen aktivieren: Assoziogramme ...; Recherchen“ (Krumm 1992, S. 19).*

Juliane House (1996) hält folgende Punkte **bei der Vermittlung kommunikativer (interkultureller) Kompetenz im DaF-Unterricht als** besonders beachtenswert:

„(1) *Angemessenes Verhalten in einem deutschen kulturellen Kontext setzt zunächst so viel Wissen wie derzeit verfügbar um Interaktionsnormen, Werte und Mentalitäten voraus, daß die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen muttersprachlichen und deutschen konventionalisierten Erwartungen und Normen und deren Auswirkungen auf das kommunikative Verhalten der Beteiligten gewußt und bewußt werden und automatisch verfügbar sind ...*

(2) *Ich möchte hier auch für die explizite Vermittlung von Sprach-/Kulturbewußtheit plädieren, z.B. durch reflexive Aktivitäten, anhand von beispielhaften Interaktionen (wie sie in (5) unten darzulegen sind) und verschiedenen Language-Awareness- und Aufmerksamkeitsübungen und Diskussionen, mit denen interkulturelle "rich points" in das Bewußtsein der Lerner lanciert werden können. Kognitive, das Wissen um und die Bewußtheit über unterschiedliche sprachliche und kulturelle Kommunikationsnormen und Perspektiven unterstützende Übungen lassen sich auch mit Paralleltexten und Übersetzungen realisieren, in denen interkulturelle Unterschiede explizit gemacht werden. Hierzu drei kurze deutsch-englische Beispiele ..., in denen die deutsche Vorliebe für Inhaltsorientiertheit und Explizitheit deutlich wird.*

Beispiel 1: Schild vor einer Baustelle am Flughafen Frankfurt

*We apologize for any inconvenience work on our building extension is causing you! -
Damit die Zukunft schneller kommt!*

Beispiel 2: Filmtitel (aus der deutschen Fernsehzeitschrift FUNKUHR)

*The Errand Boy - Der Bürotrottel
Where are the Children? - Grenzenloses Leid einer Mutter
Mommie Dearest - Meine liebe Rabenmutter
Trapped and Deceived - Wenn Eltern ihre Tochter verraten*

Beispiel 3: Mr. Bean-Untertitel

*Will you get out there please! - Weg da!
Everybody out now please - Die Badezeit ist zu Ende*

(3) *Weitere Techniken zum Bewußtmachen kultureller Unterschiede sind z.B. der Einsatz kultureller Module, d.h. abgeschlossener u.U. multimedial aufbereiteter Lerneinheiten, die einen bestimmten Aspekt der Zielkultur thematisieren.*

(4) *Der Lernprozeß selbst sollte im Hinblick auf eine erhöht Sensibilität für von eigenen Denk-/Verhaltensmustern abweichende Muster ins Zentrum des Interesses gerückt werden (Stichwort "process teaching"): hierzu können Lernertagebücher, die Verfassung von "Feldnotizen" durch die Lerner, Beobachtungen des Kommunikationsverhaltens von Ziel- und Eigenkulturträgern, Aufzeichnungen von "kritischen Situationen usw. dienen.*

(5) Damit das Wissen um kulturell-sprachliche Unterschiede zwischen dem Deutschen und der Muttersprache den Lernern automatisch verfügbar gemacht werden kann, bedarf es vielfältiger praktischer, kommunikativer, jedoch unbedingt theoriegeleiteter Übungen z.B. Rollenspiele, Simulationen, Szenarios usw. (Stichwort "experiential teaching"). In simulierten kritischen Situationen können fremde Kommunikationsgewohnheiten vermittelt und zugleich eigene Gewohnheiten der Interpretation bestimmter Kontextualisierungshinweise hinterfragt werden; andere können als möglich erduldet und anerkannt werden.

(6) Die praktische und theoretisch-analytische Beschäftigung mit sog. "critical incidents" ist für die Vermittlung kommunikativer Kompetenz besonders ergiebig. Es sollte jedoch m. E. versucht werden, anstelle von Übungen mit sog. allgemeinen, "fremderstellten" Kulturstandards (vgl. Thomas, 1993) und anderen vorgefertigten kritischen Situationen von den Lernern persönlich erlebte "kritische Situationen" von ihnen selbst dokumentieren (und interpretieren) zu lassen. Hier bieten sich folgende Methoden an, die ich alle selbst im Rahmen deutsch-englischer interkultureller Forschungen erprobt habe:

- (offene) Rollenspiele (mit anschließendem Interview) zwischen Muttersprachlern und Lernern; Rollenwechsel, so daß Lerner Muttersprachler spielen und umgekehrt.
- Auf Tonband aufgezeichnete narrative Interviews über "kritische interkulturelle Situationen".
- Tagebuchartige, selbstreflexive "Feldnotizen" und Berichte über kritische interkulturelle Situationen.
- "Teilnehmende Beobachtung" (auf Tonband aufgenommen) von authentischen Gesprächen (z.B. Gruppengesprächen; Familienessen).
- Tonbandaufnahmen authentischer Gespräche ohne eigene Beteiligung.

(7) Eine weitere Möglichkeit, im DaF-Unterricht kommunikative Kompetenz zu fördern, ist die Verwendung von Multiple Choice-Aufgaben, die beim Aufdecken und gemeinsamen Nachdenken über Stereotypen als gefährlich-fertige Vorurteile oder als lebensnotwendige Orientierungen durch vorläufige Hypothesen sehr hilfreich sein können. Einen Einsatz solcher Multiple Choice-Aufgaben zum Testen von vorhandenem kulturellen Wissen, wie er z.B. in vielen zumeist aus den USA importierten sog. interkulturellen Management-Trainingsmaterialien etc. bekannt ist, lehne ich jedoch ab, da hier tatsächlich oft nur stereotype Vorstellungen vom Verhalten anderer Sprach- und Kulturgemeinschaften kritiklos reproduziert werden.

(8) Schließlich möchte ich noch einige allgemeine didaktische Vorschläge machen, wie kommunikative Kompetenz im DaF-Unterricht zu fördern ist: - Es muß den Lernern klargemacht werden, daß sie nie davon ausgehen können, daß andere sie verstehen und sie selbst andere verstehen. Dies bedeutet, daß die Lerner systematisch auf Verständigungsprobleme aller Art vorbereitet werden müssen, z.B. durch die Einübung von Strategien zur Bewältigung dieser Probleme wie:

- Strategien der kontinuierlichen Verständnisüberwachung, des Feedbacks, der Fremd- oder Selbstreparatur und der Bedeutungsaushandlung: Lerner sollten also "on-line" immer auf Anzeichen von Mißverständnissen achten und lernen, Bedeutungen systematisch auszuhandeln.
- Strategie der flexiblen Bewegung bei der Interpretation von Gesprächsbeiträgen von einer lokalen Mikroperspektive zu einer globalen Makroperspektive, also vom Teil zum Ganzen und umgekehrt.
- Strategie der Verzögerung einer "definitiven" Interpretation des Gesprächsbeitrags, d.h. sie sollten bereit sein, ihre Interpretation des ihnen Mitgeteilten als vorläufig und prinzipiell revidierbar anzusehen“ (House 1996)

Auch in den **ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht** (These 9 bis These 18) sind allgemeinere Aussagen und Grundsätze für die Auswahl von Themen und die methodische Arbeit zu finden, an denen die konkreten methodischen Zugangsweisen jeweils gemessen werden können.:

1. Landeskundevertretung wird als ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit fremden Kulturen gesehen. Daraus folgt, dass die Lernenden an der Auswahl der Materialien und an der Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden sollen und zu schöpferischer Arbeit anzuregen sind.
2. Informationen sollen möglichst anhand authentischer Materialien gewonnen werden. In diesen Materialien müssen verschiedene Sichtweisen auf die Gesellschaft berücksichtigt werden und auch die Widersprüche einer Gesellschaft einbezogen sein. Die Materialien sollen Neugier und Lust auf Entdeckungen bei den Lernenden wecken. „Die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden, darf nicht durch manipulierende Kommentare der Autoren verstellt werden.“
3. „Die Akzeptanz landeskundlicher Stoffe hängt von der umsichtigen Auswahl sowohl sympathischer wie auch kritisch-kontroverser Informationen ab.“
4. Da Landeskunde in hohem Maße Geschichte im Gegenwärtigen ist, sollten auch historische Themen und Texte ausgewählt und behandelt werden. Literarische Texte spielen für landeskundlichen Unterricht eine besondere Rolle: „Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellungen bewußt gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, daß sie ästhetisch und affektiv ansprechen.“¹⁹
5. Die Vielfalt deutschsprachiger Regionen, die sich bei vielen Gemeinsamkeiten auch durch unterschiedliche historische, politische, kulturelle und sprachliche Entwicklung auszeichnen, sollte im Unterricht berücksichtigt werden.
6. Landeskundeunterricht sollte an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zur Überprüfung und Korrektur dieser Vorkenntnisse und Klischees geben.
7. Landeskundeunterricht muss der Verarbeitung von Erlebnissen, subjektiven Meinungen und dem emotionalen Zugang Raum geben, weil eine fremde Kultur häufig emotional und subjektiv erfahren wird.
8. Landeskunde weist über den Sprachunterricht hinaus und vernetzt ihn mit anderen Lernbereichen. Das erfordert Methodenvielfalt und Förderung des selbständigen und autonomen Lernens.

Krumm nennt **„Begegnung“ als grundlegendes Konzept interkultureller Landeskunde:**

„Gleich ob Begegnung als reale Face-to-Face-Situation oder über Simulationen, Texte, Lehrwerke passiert, sie bildet ein Grundelement für landeskundliches Arbeiten.“ (Krumm 1998, 528). Er führt weiter aus, dass interkulturelle Landeskunde Begegnung über die drei klassischen Zugänge zur Landeskunde organisiert:

1. Zugang über die Sprache
2. Zugang über die Menschen und ihr Handeln

¹⁹ Zu literarischen Texten und Landeskunde vgl. u.a.: Bischof/Kessling/Krechel 1994; Fricke 1990; Hunfeld 1990; Krechel 1989.

3. Zugang über exemplarische Manifestationen, d.h. über das Aufsuchen „derjenigen institutionellen, historischen, kulturellen Gegebenheiten, die das Beziehungsgefüge für unsere Alltagskultur herstellen“ (Krumm 1998, 537).

Im folgenden werden exemplarisch einige Methoden diesen drei Zugängen zur Landeskunde zugeordnet und beschrieben. In einem weiteren Unterkapitel werden zugangsübergreifende Herangehensweisen vorgestellt.

5.2. Zugang über die Sprache: Hinterfragen von Bedeutung, Metakommunikation, Kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung

Als weiterführende Literatur zu diesem Bereich ist die Fernstudieneinheit 8 des Fernstudienangebots Deutsch als Fremdsprache und Germanistik „Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung“ von Bernd-Dietrich Müller (Langenscheidt Verlag) zu empfehlen.

a) Hinterfragen von Bedeutung

Das folgende Gedächtnisprotokoll einer Alltagssituation von Bernd-Dietrich Müller (1981, S. 117 - 118) verdeutlicht, dass Sachen, Dinge und Begriffe und deren Bedeutungen kulturabhängig sind:

Eine Viertelstunde nach der Ankunft mit dem Nachtzug in Paris

Uff, ich ließ mich im Café auf einen schmalen Hocker fallen, warf einen Blick auf die Karte und bestellte schließlich die lange ersehnten Croissants, Butter, Marmelade und einen Milchkaffee. Während ich auf mein Frühstück wartete, kam ein Mann herein, tauschte mit den Umstehenden ein paar Floskeln aus und spielte dann an dem Flipper-Automaten.

__

Endlich mal wieder ein französischer Kaffee und Croissants, habe ich lange nicht gegessen. Ein Blick auf die Karte genügte um zu wissen, daß mein Frühstück, drei Croissants und Aufstrich, teuer werden würde.

Ich rufe den Ober - *hier kann man ja ein bißchen lauter sein* - und bestelle. Einen Moment später fällt mein Blick auf einen sehr elegant angezogenen Herrn - *aber vielleicht bedeuten sein gepflegter Haarschnitt, sein anliegender Anzug, seine Bewegungen nur für mich Eleganz und nicht unbedingt für einen Franzosen? Vielleicht, jetzt werde ich fast sicher, ist das nur sein Alltagsauftritt?* Also, der Mann kommt herein, ohne Mantel. *Was, wieso eigentlich? Es ist immerhin Mitte Oktober und es nieselt draußen. Also, auch wenn er unbedingt elegant erscheinen will, sollte er auch an seine Gesundheit denken und sich einen Mantel kaufen - Vielleicht ist es aber nur für mich ein Zeichen von Armllichkeit, ohne Mantel herumzulaufen, wenn es draußen kühl ist?* Also, dieser Mann, ich weiß nicht ob elegant oder durchschnittlich, ob arm oder wohlhabend, er kommt jedenfalls in das Café - *warum eigentlich, was hat er morgens um 8 Uhr in einem Café zu suchen, arbeitet er etwa nicht?* Na ja, das kann ich jetzt nicht entscheiden, er begrüßt gerade ein paar Freunde oder Bekannte. - *Er scheint ein ziemlich unhöflicher Typ zu sein, hält ihnen nur die Fingerspitzen hin und guckt sie nicht an, eben schlecht erzogen. Oder? Wieso scheint das seine Freunde nicht zu stören? Sie hauen ihm*

freundlich wie Kumpels untereinander auf die Schulter. Bei der Beobachtung der ziemlich lauten Begrüßung könnte man meinen, daß sie sich lange nicht gesehen haben, aber da bin ich mir nun schon nicht mehr so sicher. - Vielleicht haben sie sich das nur angewöhnt oder vielleicht machen das viele so, vielleicht ist es sogar sehr französisch, oder nur pariserisch? Da ruft der Mann über mehrere Köpfe hinweg dem Ober hinter der Theke seine Bestellung zu. - Was, Wein am frühen Morgen? Frühschoppen an einem Wochentag? Oder aber Alkoholiker? Hm, halt, vielleicht interpretiere ich schon wieder zu viel. Aber nicht-interpretieren, das geht ja auch nicht. Mich hat einmal ein Franzose in einer Weinstube gefragt, ob ich Alkoholiker sei. Ich war platt, aber er vermutete das, weil ich nur ein Glas Wein trank, ohne etwas dabei zu essen; vielleicht gibt es sogar für ALKOHOLIKER kulturelle bestimmte Ausdrucksformen? Da kommt ja schon sein Wein - naja, nur 1/8 Liter und bestimmt eine leichte Sorte, da wendet sich der Mann um, fingert in der Jackett-Tasche nach einem Geldstück und wirft es in den Flipper-Automaten. Ich kann nicht mehr, wie kann ein erwachsener Mensch am frühen Morgen ...!? Ich wende mich meinem Frühstück zu, das steht nun ganz konkret vor mir, da weiß man, was man hat.

Mit Hilfe von Fragen hinter die Oberfläche von Wahrgenommenem zu kommen, sich den kulturellen Hintergrund von Wörtern oder Dingen in einer fremden Kultur zu erschließen, ist eine wichtige Methode und Strategie für interkulturelles Lernen. Für solche Bedeutungsrecherchen, d.h. für das Hinterfragen der Bedeutung eines Wortes oder einer Sache, hat Müller am Beispiel „Café“ ein Frageraster vorgestellt, das sich meines Erachtens auf andere Bedeutungsrecherchen übertragen lässt:

- I. **Innen-/Außenperspektive** : Ist X (= Café) eher ein privater oder öffentlicher Ort? Ist X eher ein geschlossener oder öffentlicher Raum? Ist man dort allein oder in der Gruppe?
- II. **Soziologische Perspektive**: Welchen sozialen Schichten gehören die Menschen an, die in X gehen? Ist der Inhaber Angestellter oder Besitzer? Gehen eher junge oder ältere Menschen dorthin?
- III. **Distributionsperspektive**: Wann, zu welcher Tageszeit geht man dorthin? Was isst/trinkt man? wie häufig? Wo liegt X (in einer Stadt/Im Land?) Wie lange hält man sich dort auf?
- IV. **Historische Perspektive**: Gab es X schon immer? Ist X gerade in Mode? Als was hat es X früher gegeben? Wie entwickelt sich X?
- V. **Emotionsperspektive**: Löst X positive oder negative Emotionen aus? kann man mit X solche Emotionen auslösen?
- VI. **Intrakulturelle Vergleichsperspektive**: Wie grenzt sich X von Y ab, das eine ähnliche Bedeutung hat?
- VII. **Interessenperspektive**: Welche Ziele /sekundären Ziele haben die Personen, die sich in X aufhalten?
- VIII. **Symbolperspektive**: Wie wird X angesehen? Wofür steht es, X zu benutzen? Welcher sozialen Gruppe wird X zugeordnet?

Abbildung 8: Frageraster für Bedeutungsrecherchen (nach Müller)

Die Lernenden sollten dieses Frageraster nicht als starres Schema verstehen, das sich nur auf eine konkret geübte Situation anwenden ließe. Sie sollten vielmehr die Art dieses Fragens als Methode und Strategie begreifen, sich Dingen in der fremden Kultur zu nähern. Damit wird das Hinterfragen (ebenso übrigens wie das reflektierende Vergleichen) selbst zum Lernstoff und sollte trainiert werden.

Andere methodische Möglichkeiten, mit der kulturellen Einbettung von Bedeutungen zu arbeiten, können im Lehrwerk Sichtwechsel Neu gefunden werden (besonders im Band 1 „Wahrnehmung & Bedeutung“ und im Band 2 „Bedeutungserschließung und -entwicklung & Kulturvergleich“) (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1995 und 1996).

b) Metakommunikation

Metakommunikation ist sprachliches Verhalten innerhalb eines Kommunikationsaktes, während dessen über einzelne Ausdrücke, Aussagen oder andere Teile desselben Kommunikationsaktes gesprochen wird, d.h. Kommunikation über einen Kommunikationsakt, in dem man gleichzeitig selbst steht (vgl. Lexikon sprachwiss. Termini). In interkulturellen Begegnungssituationen dient sie der Verständigung über missverständliche Äußerungen oder Verhaltensweisen.

Um über solche missverständlichen Äußerungen sprechen zu können, muss der Lerner

- a) wissen, dass es aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen, die mit Wörtern, Situationen oder Verhaltensweisen verknüpft sind, zu Missverständnissen kommen kann;
- b) sensibilisiert sein, solche Missverständnisse zu erwarten und zu erkennen;
- c) sprachliche Mittel und Abläufe von Metakommunikation zur Bewältigung und Analyse kommunikativer Situationen kennen und verwenden können.

Diese Kenntnisse und Fähigkeiten müssen durch gezielte Übungen entwickelt werden. Ein Beispiel für solche Übungen ist in Sichtwechsel Neu, Band 2 (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996, 16-17 und 93) zu finden. Im Unterrichtsbegleiter heißt es dazu: „Dabei geht es um mehr als nur um Sprachtraining. Man muß das Gespür und den Mut haben, im richtigen Moment das Gespräch über Bedeutungen zu beginnen, sich zu vergewissern, ob beide Gesprächspartner dasselbe meinen“ (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996a, 12).

Als Einstieg in die Problematik wird eine Karikatur von Hans Traxler aus der Reihe „Deutsche in aller Welt“ angeboten: Man sieht auf einem südfranzösischen Dorfplatz Männer beim Boulespielen. Alle rauchen und fühlen sich ganz offensichtlich großartig. Ein Tourist, der mit einem der Männer spricht, sagt mit belehrend erhobenem Zeigefinger: „Wenn Sie das Rauchen aufgäben, würden Sie sich bald besser fühlen“. Das am erstaunten Gesichtsausdruck des Franzosen zu erkennende Missverständnis liegt offenbar in einem ganz unterschiedlichen Verständnis von „Sich besser/sich gut fühlen“.

Es folgt unter 10.6. eine Aufgabe **Reden über das Reden** in der Dialogausschnitte zu lesen und fortzusetzen sind. Zwei Beispiele für solche Dialogausschnitte sind:

A: In Ihrem Land gibt es keine Freiheit.

B: Wieso? Mein Land ist frei von Hunger und Analphabetentum.

A: Ja, aber ...

A: Bist Du eigentlich glücklich?

B: Ja, ich bin gut verheiratet und wir haben eine hübsche Wohnung.

A: Ja, aber

A: Hast du gestern gut gegessen?

B: Ja, Kartoffeln mit Quark, große Klasse.

A: Das nennst du „essen“? ...

An diese Aufgabe schließt sich folgende Erklärung an:

„ Wenn die Kommunikation nicht klappt, liegt das häufig daran, daß jeder unter einem Begriff etwas anderes versteht, man redet also aneinander vorbei. Da hilft dann oft nur das „Reden über das Reden“:

Beispiel a)

‘Moment mal. Ich glaub’, du verstehst etwas anderes unter Freiheit als ich. Für mich bedeutet Freiheit ...’“ (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996, 17).

Das Arbeitsbuch bietet dazu Redemittel an, um sich über Bedeutungen zu verständigen (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996, 93) und es gibt noch folgende zusätzliche Aufgabe:

„2. Was wird implizit gesagt?

Sie gehen durch einen Zug, Großraumwagen, und hören Gesprächsfetzen. Interpretieren Sie die folgenden Äußerungen

- indem Sie beschrieben, was die Personen meinen und
- was sie möglicherweise damit über sich, ihre Lebenseinstellung, ihren Status oder ‘ihre Geschichte’ ausdrücken.

–

- a) ‘Ich fahre dieses Jahr wieder nicht weg.’
- b) ‘Meine Kinder dürfen nicht fernsehen.’
- c) ‘Ich bin froh, wenn es bis zum Monatsende langt.’
- d) ‘Eine schöne Laubfärbung haben wir dieses Jahr, - solange es überhaupt noch Bäume gibt, kann man sich freuen.’“ (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996, 93).

c) Kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung

Nicht nur auf der Ebene der Bedeutung von einzelnen Wörtern oder Wortgruppen gibt es kulturelle Unterschiede, auch die Art und Weise, wie Texte konstituiert werden, ist kulturabhängig. Schröder schreibt dazu:

„Heute herrscht relativ einheitlich die Ansicht vor, daß sich Kommunikation in Texten vollzieht, die durch ihre Funktionalität gekennzeichnet sind, also auch als "Texte-in-Funktion" definiert werden können. Die neuere, textlinguistisch beeinflusste Fachsprachenforschung (vgl. Viehweger 1988) geht davon aus, daß Texte - mündliche wie schriftliche - keinen Sinn an sich haben, sondern der Sinn zwischen den Kommunikanden, also zwischen Sender und Empfänger, ausgehandelt werden muß. Mit anderen Worten, Funktionalität ist Voraussetzung für den Sinn und umgekehrt. Bei dieser Auffassung wird außerdem in besonderem Maße die Bedeutung der pragmatisch-situativen Faktoren für die Aushandlung des Sinnes, die Bedeutung der dahinterliegenden kulturellen Werte- und Orientierungssysteme deutlich. ...

Texte haben eine zeitlich-historische, eine kulturräumliche und eine gesellschaftliche Vermittlungsdimension. Verschiedene Gesellschaften reden über verschiedene Dinge und verschiedene Gesellschaften reden verschieden über Dinge. Gleiche Dinge können verschieden

verstanden werden. Somit kann man Textverstehen auch als Dekodierung von Kultur beschreiben.“ (Schröder, H; Hennecke, A. 1998)

Clyne stellt bei der Analyse längerer Texte eine große Wechselwirkung von Diskursmerkmalen und Kulturwerten fest und nennt eine Reihe grundlegender Orientierungsprinzipien für die Kommunikation, die bei interkultureller Verständigung eine Rolle spielen (Clyne 1993, 9 ff):

1. Manche Kulturen sind eher auf die Form, andere Kulturen eher auf den Inhalt orientiert: „Eine *inhaltliche Orientierung* ist mit der kulturellen Idealisierung der Wissenschaft und mit der Autorität des Wissenschaftlers oder des Intellektuellen verbunden... Im Deutschen und Japanischen, zwei Sprachkulturen mit inhaltlicher Orientierung, trägt der Leser die Verantwortung, den Text zu verstehen, der von demjenigen stammt, der das Wissen vermittelt hat... Der Nachdruck fällt auf *Verständnis*. Im Englischen hingegen, wo es sich mehr um *Verstehen* handelt, muß der Autor sich bemühen, einen lesbaren Text herzustellen, wenn er die darin enthaltenen Argumente und Informationen verbreiten will“ (Clyne 1993, 9).
2. Manche Kulturen sind *verbaler*, andere *schriftlicher orientiert* - die Schulsysteme betonen also die Regeln für den Aufbau schriftlicher Texte unterschiedlich stark.
3. Der Rhythmus des Textes kann je nach Kultur anders verlaufen. Das zeigt sich z.B. in der mündlichen Kommunikation beim turn taking (Sprecherwechsel) oder bei Sprechpausen, in der schriftlichen Kommunikation durch die relative Symmetrie des Textes.
4. Die Vektorialität (d.h. die geometrische Richtung, in der sich der Text fortbewegt) ist unterschiedlich: „Während sowohl englisch- wie auch deutschsprachige Wissenschaftler Texte herstellen, die einen größeren oder kleineren Grad der Linearität zeigen, enthalten die deutschen Texte eine größere Zahl von Exkursen/ Abweichungen'. Werden die *digressions* im Englischen vielfach negativ eingeschätzt, so haben Exkurse in deutschen Texten spezifische Funktionen ... Die Struktur japanischer Texte ist ... inhaltlicher orientiert als ihr englisches Äquivalent, und daher weniger linear. Da das Hauptthema im Japanischen meistens nicht explizit angegeben wird, wird es durch Wiederholung markiert und von verschiedenen Perspektiven aus betrachtet... Die Struktur 'Rückkehr zum Hauptthema' findet man auch im Koreanischen. Hier wird ein Argument aufgestellt, dessen Teile der Reihe nach entwickelt werden... Arabische Texte dagegen neigen mehr zu einer formellen Orientierung. Es gibt ein binäres rhythmisches Gleichgewicht, wo eine Proposition¹⁵ einer parallelen folgt, die sie ergänzt oder mit der sie kontrastiert“ (Clyne 1993, 11 ff.).
5. Als weitere kulturelle Faktoren nennt Clyne (1993, 14 ff.) die Problembereiche Direktheit, Höflichkeit und *hedging*¹⁶.

Auch auf dieser Ebene der sprachlichen Realisierung kommunikativer Absichten in Texten, die kulturabhängig ist, kann es nicht darum gehen, alle möglichen Varianten in den einzelnen Kulturen zu kennen. Es geht auch hier um Sensibilisierung für kulturbedingte Unterschiede und um Aufgaben und Übungen, die an ausgewählten Beispielen solche Unterschiede erkennen lassen und verdeutlichen. Welche konkreten Beispiele ausgewählt werden, hängt von den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lernenden ab.

¹⁵ Proposition: der Teil der signifikanten Bedeutung eines Satzes, der einen Sachverhalt der außersprachlichen Welt identifiziert. Bedeutung, Inhalt, semantischer Kern eines Satzes

¹⁶ "modifiers in a narrower sense" ; "qualification and toning-down of utterances or statements (...) in order to reduce the riskiness of what one says" Quelle: Wales, L. (1989): A Dictionary of Stylistics. New York: Longman. 515 - 516. Vgl. dazu u.a.: Markkanen, R. / Schröder, H. (1992)

Das Lehrwerk **Sichtwechsel Neu Band 3** (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996b) mit dem Untertitel „Kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung & Manipulation durch Sprache“ bietet eine große Auswahl von solchen Aufgaben und Übungen an, wie ein Blick in das Inhaltsverzeichnis zeigt, z.B. zu folgenden Bereichen:

- Kulturspezifische Sprechhandlungen; Kulturspezifische Körpersprache
- Gesprächsthemen
- Kulturspezifische Gesprächsabläufe
- Was ist höflich? Zu wem spricht man wie?
- Vergleich von Textsortenmerkmalen; Kulturspezifische Textsortenmerkmale
- Zeitungssprache - Vergleich von Zeitungstypen
- Werbesprache - Werbung im Kulturvergleich
- Manipulation durch Sprache; Funktion und Wirkung von Fremdwörtern; Euphemismen: kulturspezifische Werte und Tabus (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996b, 3 - 7)

Viele dieser Aufgaben und Übungen können auch auf andere als die Lehrwerktexte übertragen werden. Ein **Beispiel** aus diesem Angebot soll im folgenden vorgestellt werden, alle anderen können im Lehrwerk Sichtwechsel Neu Band 3 nachgelesen werden.

„25.1. Kuchenrezepte aus europäischen Ländern

1. Die hier wiedergegebenen Rezepte sind wörtliche Übersetzungen von Originalrezepten aus Ungarn, Frankreich, der Slowakei, Rumänien, Schweden.

Überlegen Sie: Aus was für einer Kultur /aus welchem Land) könnte welches Rezept stammen? Hinweise geben Ihnen

- die Zutaten
- die Mengenangaben
- die Genauigkeit und die Art der Anweisungen
- andere ‘Indizien’?

(Lösungen und Erklärungen finden Sie im Arbeitsbuch.)

2. Welcher Rezepttyp ist einem deutschen Rezept am ähnlichsten?

[Es folgen 6 Kochrezepte aus verschiedenen europäischen Ländern.]

3. Lesen Sie das deutsche Rezept auf der nächsten Seite.

[Es folgt ein deutsches Kochrezept.]

4. Projekt

Sammeln Sie deutsche Gebrauchstexte, z.B. Gebrauchsanweisungen für elektrische Geräte, Beipackzettel von Arzneimitteln, Waschanleitungen auf Waschmittelpackungen, Pflegeanleitungen bei Kosmetika, Stellengesuche, Stellenangebote ... Vergleichen Sie die textsortenspezifischen Merkmale der deutschen Texte mit entsprechenden Texten aus Ihrer Sprache und Kultur.

5. Übersetzen Sie ein Rezept aus Ihrer Sprache so ins Deutsche, dass es ein deutscher Text wird, also: Machen Sie keine wörtliche Übersetzung.

Oder:

Schreiben Sie ein Rezept zur Herstellung

- eines spannenden Films
- einer harmonischen Beziehung
- eines schönen Gartens
- eines netten Abends

...“ (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996b)

Ein solcher Vergleich derselben Textsorte in verschiedenen Sprachen und Kulturen lässt sich auf andere Textsorten übertragen, **zum Beispiel auf die Textsorte Bewerbungsschreiben** (Bewerbung auf eine Zeitungsanzeige):

In einem Lehrbuch für die sprachliche Ausbildung an den Ingenieur- und Fachschulen der DDR (Sprache und Praxis. VEB Enzyklopädie Leipzig 1984) ist diese Textsorte (in diesem Lehrbuch spricht man von Gebrauchsformen) Bewerbungsschreiben überhaupt nicht zu finden - auch das lässt Rückschlüsse auf kulturelle Gegebenheiten zu.

Ein deutscher Student bewirbt sich im Internet mit folgendem Bewerbungsschreiben (Quelle am 15.02.1999: <http://www.onlinewelt.com/profile/kimo/bewerb.html>; Name und Anschrift sind verändert):

k... g.... - heideweg 8 - d 25414 jederort

application letter

Bewerbung um Zusammenarbeit und Auftragsarbeiten

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit diesem Schreiben bewerbe ich mich bei Ihnen um eine Zusammenarbeit bzw. um Auftragsarbeiten in EDV-Bereichen. Gern stehe ich auch für Beratungstätigkeiten bereit.

Wie Sie meinem Lebenslauf (data sheet links) entnehmen können, studiere ich zur Zeit das Fach Wirtschaftsinformatik an der Fachhochschule Flensburg.

Neben diesen theoretischen Kenntnissen, beschäftigt mich außerdem ein reges Interesse am Internet - Intranet und Extranet, und dessen Sprachen (HTML, Java, CGI...), Techniken (TCP/IP, Tunneling, Proxy...) und Anwendungen (RDBMS, Groupware, Archivierung und Worklow). Zudem konnte ich Erfahrungen im Bereich der elektr. Bildbearbeitung, der Druck- und Reprotechnik, sowie in der heterogenen Netzwerkwelt sammeln. Somit glaube ich, Ihren Bedürfnissen mit Lösungen entgegenkommen zu können.

Vor- und Nachteile einer Teilzeitbeschäftigung mit 20 Std.-Woche oder einer Zusammenarbeit als freier Mitarbeiter sollten von Fall zu Fall entschieden werden. Durch meinen Studentenstatus entstehen zudem Wissenstransfers und günstige Kostenkonstellationen.

Gern wäre ich bereit, Ihnen in einem persönlichen Gespräch meine Beispielarbeiten vorzustellen.

Mit freundlichem Gruß

k.... g....

Der folgende Text ist ein Muster für ein Bewerbungsschreiben, das von einer amerikanischen Universität als Bewerbungshilfe für Studierende ins Internet gestellt wurde. Er wurde von mir wörtlich ins Deutsche übersetzt (Quelle des englischen Originals am 15.02.1999: <http://social.chass.ncsu.edu/~mccool/ltr1.htm>):

2613 West Fraternity Court
Raleigh, NC 27606
August 29, 1996

R.S. Hughs
P.O. Box 14940
Raleigh, North Carolina 27610

Sehr geehrter Mr. Hughs:

ich möchte mich wegen der Stelle eines Verkaufsrepräsentanten erkundigen, die Ihre Firma in der News and Observer am 29. August inseriert hat. Meine Motivation, unterstützt durch meine starken akademischen Leistungen, aktive Beteiligung an studentischen Aktivitäten und drei Praktika machen mich zu einem geeigneten Kandidaten für diese Stelle.

Ich werde im Mai nächsten Jahres mein Studium an der North Carolina State University mit einem Abschluss in Business Management mit dem Schwerpunkt Operations Management und dem Nebenfach Spanisch abschließen. Mein starker Notendurchschnitt zeigt den Antrieb, den ich habe und der gebraucht wird, um auf jedem Gebiet erfolgreich zu sein, aber ich interessiere mich speziell für den Verkauf. Eine besondere Neigung habe ich für die technische Seite des Geschäfts, wie einige der analytischen Arbeiten, die ich in meinen Praktika gemacht habe, zeigen. Es ist diese technische Erfahrung, gekoppelt mit meinen soliden Fähigkeiten im Umgang mit Menschen, die mich zu einem starken Kandidaten für diese Stelle im Verkauf machen. Von Verhandlungen mit Talent-Agenten wie Kappa Sigma's Social Chairman bis hin zum Kommunizieren mit meinen Altersgenossen im Interfraternity Council - ich bin für eine Position vorbereitet worden, die Kommunikation verlangt, speziell eine Position im Verkauf. Die Einzelheiten meiner Ausbildung, Aktivitäten außerhalb des Universitätslehrplans und Praktika sind in dem beigefügten tabellarischen Lebenslauf angezeigt.

Gern würde ich meinen tabellarischen Lebenslauf und meine Qualifikationen sowie die Möglichkeit einer künftigen Beschäftigung in Ihrer Firma mit Ihnen besprechen, wenn es Ihnen passt. Ich kann unter (919) 512-1044 oder über meine Campus- Adresse erreicht werden.

Mit freundlichen Grüßen

Joshua R. Disbrow

Anlage: tabellarischer Lebenslauf

Ein zweites Beispiel in deutscher Sprache: Die Abteilung Arbeit der Autonomen Provinz Bozen - Südtirol - stellt folgendes Muster einer Antwort auf eine Stellenanzeige zur Verfügung: (Quelle: http://www.provinz.bz.it/arbeit/nowork/work_d03.htm - am 15.02.1999).

| | |
|--|----------------|
| Roland Putzer Reschenstraße 12 39100 Bozen Tel. 0471/.. ... | Bozen, (Datum) |
| Fa..... Personalbüro (Straße) (PLZ) (Ort) Bewerbung | |
| Sehr geehrte Damen und Herren, | |
| in bezug auf Ihr Inserat in der Zeitung vom bewerbe ich mich als | |
| Nähere Angaben zu meiner Person entnehmen Sie bitte aus dem beigelegten Lebenslauf. | |
| Für weitere Auskünfte oder für ein Vorstellungsgespräch stehe ich jederzeit gerne zur Verfügung. | |
| Mit freundlichen Grüßen Roland Putzer | |
| Anlage: Lebenslauf | |

Diesem Text könnte der folgende englische Mustertext einer Bewerbung für einen Beruf mit Berufsausbildung (wieder wörtlich ins Deutsche übersetzt durch mich) entsprechen. Zu diesem Muster wird erklärt: „This example is for a manufacturing job. For professional positions, you will need more information about your background.“

| |
|--|
| Mr. Clarence Brown, Supervisor Norton Electronics 6543 Sunrise Ave. Anytown, CO 80538 |
| Sehr geehrter Mr. Brown |
| Ich interessiere mich für die Stelle eines Elektronikmonteurs, die Sie kürzlich im Anytown Oracle ausgeschrieben haben. |
| Der beigelegte tabellarische Lebenslauf umreißt meine Erfahrungen und Fähigkeiten in der Elektronik und Montage von elektronischen Bauteilen. Ich bin vertraut mit Norton Electronics und den Qualitätsprodukten, die Sie produzieren. |

Ich würde mich gern mit Ihnen treffen, um zu besprechen, wie meine Fähigkeiten Norton Electronics von Nutzen sein könnten. Ich kann unter 778.4321 erreicht werden.

Mit freundlichen Grüßen,

Rhonda Ramirez
304 Park Street
Anytown, US 04538

(Quelle des englischen Originals am 15.02.1999: <http://stc.cosoicc.org/exletter.htm>)

5.3. Zugang über die Menschen und ihr Handeln: Handlungsorientierter Unterricht/ Projektarbeit/ Themenorientierter Unterricht

a) Nutzung von Formen und Methoden handlungsorientierten Unterrichts

Handlungsorientiertes Lernen ist ganz besonders geeignet, interkulturelle Lernziele zu erreichen. Das soll die folgende kurze Charakterisierung dieses Unterrichts zeigen (nach: Jank/Meyer 1991):

Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und lerneraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Lernern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Lernprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden.

Handlungsorientierter Unterricht macht dem Lehrer manchmal Angst, weil er nicht so gut planbar ist, wie traditionelles Lehren. Aber er ist bei vielen Themen eine mögliche Ergänzung oder Alternative zu diesem traditionellen Unterricht, denn:

- ⇒ Handlungsorientierter Unterricht ist *ganzheitlich*. Er will „den ganzen Lerner“ ansprechen (Kopf und Herz und Hand). Er versucht, Inhalte ganzheitlich auszuwählen aufgrund der Fragen, die sich für den Lernenden ergeben. Er arbeitet mit ganzheitlichen Methoden, wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Rollenspielen und Projektunterricht.
- ⇒ Handlungsorientierter Unterricht ist *lerneraktiv*. Die Lernenden sollen selbst erkunden, planen, erproben, entdecken. Der Lehrer ist Berater.
- ⇒ Handlungsorientierter Unterricht hat als Ziel die Herstellung eines *Handlungsproduktes*, das ist ein „veröffentlichungsfähiges materielles oder geistiges Ergebnis der Unterrichtsarbeit. Handlungsprodukte können inszeniert werden (Rollenspiele), hergestellt werden (Collage, Modell, Kurszeitung) oder ausgeweitet werden zu größeren Vorhaben (Ausstellung, Aufführung, Workshop).
- ⇒ Handlungsorientierter Unterricht bemüht sich, die *subjektiven Lernerinteressen* zum Ausgangspunkt des Lernens zu machen und gibt damit Gelegenheit, durch handelnden Umgang mit neuen Themen die eigenen Interessen weiterzuentwickeln.

- ⇒ Handlungsorientierter Unterricht beteiligt den Lernenden von Anfang an an der Planung, Durchführung und Auswertung des Lernprozesses. Ziele, Inhalte und Methodenwahl werden mit den Lernenden zusammen gefunden.
- ⇒ Handlungsorientierter Unterricht führt zu einer Öffnung der Schule bzw. Universität nach innen (Lehrer und Lernende gehen aufeinander zu) und nach außen (Lernorte werden nach außerhalb des Unterrichtsraumes verlagert).

Im Zusammenhang mit Formen und Methoden eines solchen handlungsorientierten Lernens und Lehrens ist auch das Verhältnis zwischen Lehrer und Lernendem zu überdenken. Gerade in einer lernerorientierten interkulturellen Landeskunde gibt es nicht mehr den „allwissenden Lehrer“, der vom Katheter herab „objektive Wahrheiten“ verkündet (gibt es diesen Lehrer überhaupt noch?). Ich denke, hier ist ein Perspektivenwechsel im Verständnis von Lehrer und Lerner notwendig.

Paulo Freire nennt einen solchen Perspektivenwechsel „problemformulierende Bildungsarbeit“, die er dem „Bankierskonzept der Erziehung“ gegenüberstellt, „in dem der den Schülern zugestandene Aktionsradius nur so weit geht, die Einlagen (das Faktenwissen, U.Z.) entgegenzunehmen, zu ordnen und aufzustapeln“ (Freire 1973, 57), wie der Bankier die Geldscheine.

Problemformulierende Bildungsarbeit hingegen „*verwirft Kommunikués und verwirklicht Kommunikation. Sie ... besteht in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen. Sie ist eine Lernsituation, in der das erkennbare Objekt ... die erkennenden Akteure vermittelt - den Lehrer einerseits und die Schüler andererseits. Dementsprechend bringt es die Praxis einer problemformulierenden Bildungsarbeit von allem Anfang an mit sich, daß der Lehrer-Schüler-Widerspruch aufgelöst wird. Dialogische Beziehungen - unerläßlich dafür, daß die Erkenntnisakteure in der Kooperation dasselbe Erkenntnisobjekt begreifen - sind sonst ausgeschlossen. Durch Dialog hört der Lehrer der Schüler und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren, und es taucht ein neuer Begriff auf: der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer. Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen ... Die problemformulierende Methode ... betrachtet Erkenntnisobjekte ... als Gegenstand der Reflexion durch ihn (den Lehrer, U.Z.) und seine Schüler. Auf diese Weise gestaltet der problemformulierende Pädagoge seine Reflexion beständig in der Reflexion der Schüler um. Die Schüler - nicht länger brave Zuhörer - sind nunmehr die kritischen Mitforscher im Dialog mit dem Lehrer.*

In der problemformulierenden Bildung entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozeß sehen, in der Umwandlung“ (Freire 1973, 64 ff.).

An den bisherigen Darlegungen zum handlungsorientierten Lernen wird sichtbar, dass diese Art des Unterrichts ihre historischen und wissenschaftlichen Grundlagen in der reformpädagogischen Tradition (z.B.: Kerschensteiner, Freinet, Montessori u.a.) hat. Eine zweite wissenschaftliche Grundlage ist die Tätigkeitstheorie der sowjetischen kulturhistorischen Schule (Wygotski, Leontjew, Galperin):

Für A.A. Leontjew hat die **Tätigkeit** drei Seiten: Motivation, Ziel und Vollzug. „*Der einzelne Tätigkeitsakt ist die Einheit aller drei Seiten. Er beginnt mit einem Motiv und einem Plan und endet mit einem Resultat, mit der Erreichung des anfangs festgelegten Zieles; in der Mitte*

aber liegt ein dynamisches System konkreter Handlungen und Operationen, die auf diese Erreichung ausgerichtet sind.“ Strukturhaftigkeit und Zielgerichtetheit sind „die zwei wichtigsten Charakteristika jeder spezifisch menschlichen Tätigkeit“ (Leontjew, A.A. 1971, 31). „Grundkomponenten der einzelnen menschlichen Tätigkeit sind die sie realisierenden **Handlungen**. Mit Handlung bezeichnen wir einen Prozeß, der der Antizipation des Resultats untergeordnet ist, das erreicht werden soll, d.h. ein Prozeß, der einem bewußten Ziel untergeordnet ist“ (Leontjew, A.N. 1984, 21).

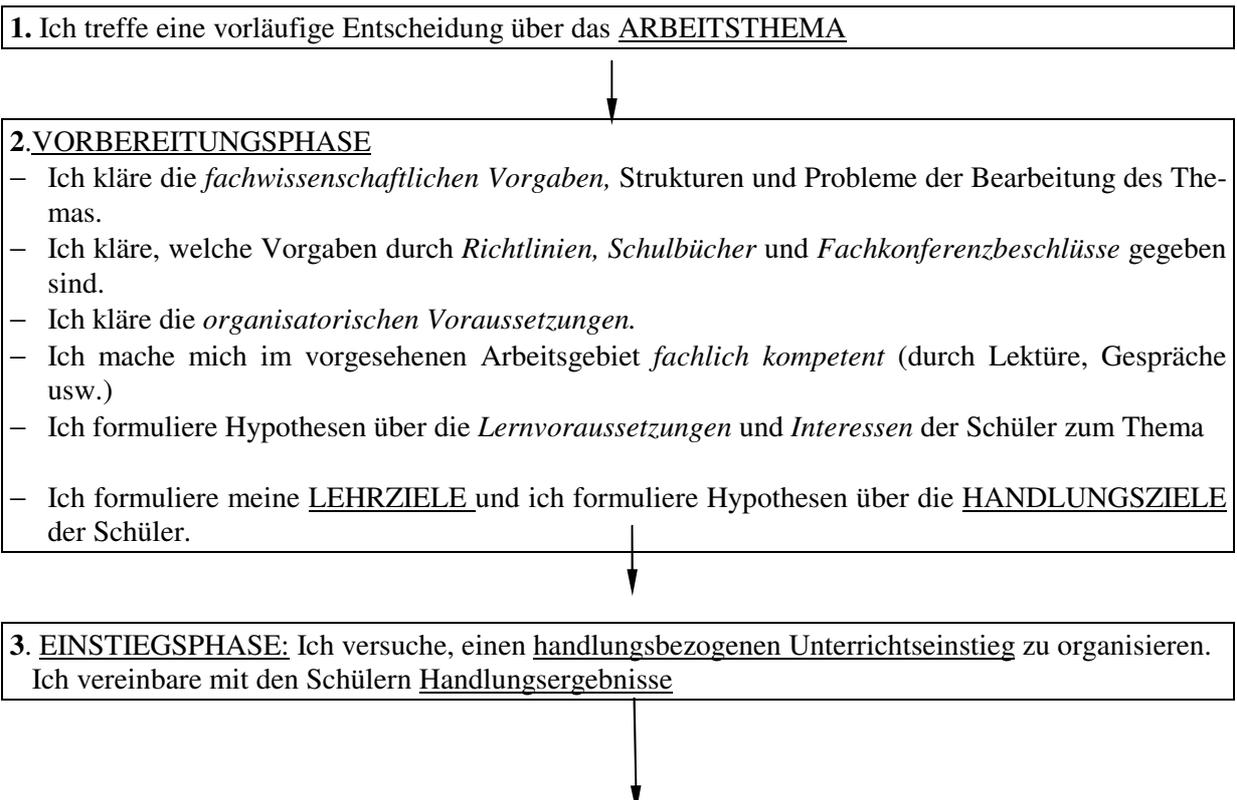
Eine **Handlung** hat zwei Aspekte: einen intentionalen Aspekt (was erreicht werden soll) und einen operationalen Aspekt (wie, mit welchen Mitteln, auf welche Weise das Ziel erreicht werden soll). Beide Aspekte entfalten sich in folgenden Phasen:

- Auftreten eines Antriebs als Reaktion auf eine äußere Forderung, eigene Zielvorstellungen, Bewusstwerden eines Bedürfnisses;
- Orientierung und Entscheidungsvorbereitung, Überlegungen zu Ziel und Ergebnis;
- Entscheidung für konkrete Ziele und Realisierungswege;
- Erarbeitung eines Handlungsprogramms;
- Ausführung der Handlung unter starker Bezugnahme auf die im Programm festgelegten Ziele und Realisierungswege (Operationen);
- Überprüfung des Ergebnisses, Vergleich Ziel - Ergebnis.

Diese Phasen greifen ineinander, müssen nicht aufeinander folgen und es gibt Vor- und Rückgriffe (vgl. Wörterbuch der Psychologie 1981).

Dieses Phasenmodell darf nicht unmittelbar als Modell für den Unterricht angewendet werden, aber Vorschläge für die Struktur von handlungsorientierten Unterrichtsphasen oder Projekten lehnen sich deutlich daran an. So schlagen beispielsweise Jank/Meyer folgendes Planungsraaster für den Lehrer vor (vgl. Jank/Meyer 1991):

Abbildung 9: Planungsraaster für handlungsorientierten Unterricht (nach Jank/Meyer 1991)



eventuell: eine weitere Vorbereitungsphase

4. ERARBEITUNGSPHASE:

- Lehrer und Schüler arbeiten in großen und kleinen Gruppen an der gestellten Aufgabe: Arbeitsplanung, Materialbeschaffung, Kontaktvermittlung
- eventuell: lehrgangsmäßige Einschübe zur Vermittlung von Fachkompetenz
- eventuell: Erkundigungsgänge, Hearings, Erholungspausen
- eventuell: eingeschobene individuelle Leistungsüberprüfungen



5. AUSWERTUNGSPHASE:

- Die Arbeitsergebnisse werden im Klassenplenum vorgestellt, vorgespielt, erprobt / zur Überarbeitung an die Gruppen zurückgegeben.
- Die Schüler spielen/ arbeiten/ handeln mit den Arbeitsergebnissen und üben dabei.
- Lehrer und Schüler entscheiden, ob Teile oder sämtliche Handlungsergebnisse veröffentlicht werden sollen und in welcher Form dies erfolgen soll.

Einige Unterrichtsformen und Methoden handlungsorientierten Arbeitens sollen im folgenden kurz charakterisiert werden:

b) Projektorientierter Unterricht

Eine wichtige Methode handlungsorientierten Arbeitens ist die Projektarbeit. „**Ein Projekt im Rahmen schulischen Unterrichts ist ein Vorhaben, das von Lehrern und Schülern gemeinsam getragen und verantwortet wird und das sich auszeichnet durch eine begrenzte Bezogenheit auf die Gesellschaft. Dieser Gesellschaftsbezug wird vor allem deutlich im Ergebnis des gemeinsamen Vorgehens, das irgendwie gesellschaftlich relevant, also ‘einsetzbar’ und ‘benutzbar’ sein soll. ...**

Unterrichtsprojekte sind gekennzeichnet durch:

1. ein konkretes Ziel, das es erlaubt, Sprache in kommunikativer Funktion zu verwenden, das es erlaubt, Neues, Fremdes zu entdecken und zu erfahren;
2. gemeinsame Planung und Ausführung durch Lehrer und Schüler, wobei zunächst einmal die Schüler versuchen, mit ihren vorhandenen Sprachkenntnissen zurechtzukommen. Der Lehrer ist der sprachliche und sachliche Helfer, der Sprachunterricht liefert diejenigen sprachlichen Mittel, die zur Bewältigung der Aufgabe gebraucht werden;
3. die Hereinnahme der Außenwelt in den Unterricht bzw. die Erweiterung des Unterrichts in die Außenwelt hinein, wobei die Einheit von Sprache und Handeln, von Sprache und Situation konkret erfahrbar wird;
4. die selbständige Recherche und Aktion der Schüler unter Benutzung aller verfügbaren Hilfsmittel, zu denen z.B. Wörterbücher und Grammatiken ebenso gehören wie evtl. Schreibmaschine, Computer, Mikrophon oder Kamera;
5. ein präsentables Ergebnis, das auch über das Klassenzimmer hinaus als Poster, Zeitung, Korrespondenz, Aufführung o.ä. vorgezeigt werden kann und im günstigsten Fall (z.B. bei der Klassenkorrespondenz) weitere Aktionen nach sich zieht. Spracharbeit (d.h. Fehlerkorrektur, Grammatikarbeit, Schreiben) vollzieht sich dabei in Form der Überarbeitung und

Verbesserung des Produktes, d.h. die Klasse wird, wie von Freinet gefordert, zur 'Werkstatt'“ (Krumm 1991, 5 und 6).²⁴

Diese auf den Schulunterricht bezogene Erläuterung von Projektarbeit lässt sich auch auf Projekte im Hochschulbereich (Aus- und Weiterbildung ausländischer Germanisten) anwenden. Verschiedene solcher Projekte wurden an der Pädagogischen Hochschule Dresden und später an der TU Dresden in Sommerkursen für Germanistikstudenten und Deutschlehrer durchgeführt und ausprobiert. Dabei hat sich die folgende didaktische Struktur als eine gute Möglichkeit für die Arbeit an solchen Projekten herausgestellt:

1. Orientierungsphase

In dieser vorbereitenden Phase für die selbständige Durchführung des Projektes, die noch relativ stark durch den Projektleiter gelenkt wird, geht es in erster Linie um die Aktualisierung landeskundlichen und sprachlichen Vorwissens. In bewusstem Anknüpfen an dieses Vorwissen können durch authentische Materialien solche Vorkenntnisse vertieft werden. Indem verschiedene Sichtweisen zum Thema angeboten werden, erfolgt eine Differenzierung und Problematisierung, aus der sich Fragen an das Thema ergeben.

2. Planungsphase

Nach der differenzierten Aufbereitung des thematischen Feldes in der Orientierungsphase übernehmen nun die Projektteilnehmer immer eigenverantwortlicher die Vorbereitung und Realisierung des Projektes, um eigene subjektive Antworten auf ihre Fragen zu finden. Sowohl die Diskussion möglicher Projektvarianten, das Bilden von Arbeitsgruppen als auch die Abstimmung entsprechender Recherefelder und schließlich die Festlegung einer geeigneten Präsentationsform am Ende des Projektes erfolgen in eigener Regie. In den Teilgruppen werden Interviewfragen und Gesprächsstrategien diskutiert und festgelegt und auch technische Fragen sind hier zu klären. Der Projektleiter ist Konsultant und Helfer beim Organisieren der Recherche und beim Finden von Gesprächspartnern. Unter Umständen schaltet er auch noch eine Phase intensiver Spracharbeit ein, um die Interviews sprachlich vorzubereiten.

3. Recherche- und Kontaktphase

Rechercheaktivitäten können sich auf verschiedene Ebenen konzentrieren: Dazu gehören Recherchen in Bibliotheken genauso wie Interviews auf der Straße oder Befragungen von Experten vor Ort. Günstig ist, hier Aufzeichnungstechnik einzusetzen.

4. Bearbeitungsphase

Das meist umfangreiche Recherchematerial wird gesichtet und bearbeitet. Die Arbeitsgruppen informieren sich dabei gegenseitig über die wichtigsten Ergebnisse und stimmen das Vorgehen bei der Präsentation der Ergebnisse ab. Hierfür ist viel Zeit notwendig; meist plant man die Bearbeitungsphase zu kurz.

5. Präsentation

Höhepunkt und Abschluss des Projektes bildet die Vorstellung der Arbeitsergebnisse vor einer größeren Öffentlichkeit, z.B. allen Kursteilnehmern, die nicht in diesem Projekt mitgearbeitet hatten.

6. Evaluation

²⁴ Gute Beispiele für Unterrichtsprojekte an der Schule finden Sie in der Zeitschrift FREMDSPRACHE DEUTSCH, Heft 4 (Unterrichtsprojekte), München: Klett Verlag, April 1991.

Am Ende der Arbeit an einem Projekt sollte eine *Evaluation dieses Projektes* stehen. Sie dient zum einen einer Einschätzung und Beurteilung der fachlichen Ergebnisse der Arbeit, aber auch einer Reflexion über die Lern- und Verhaltensweisen selbst (vgl. Nodari 1995, 173 und 209 ff.).

Ein anderes Sechs-Phasen-Modell für projektorientiertes Arbeiten ist bei Lazarou (1998) beschrieben.

c) Themenorientierter Unterricht

Nach Klafki (1985, 234; zitiert nach Nodari 1995, 174) ist themenorientierter Unterricht ein „Unterricht in Gestalt *relativ eigenständiger, fachlicher und fächerübergreifender Themen*, die verhältnismäßig überschaubare Phasen umfassen, aber meistens mehrperspektivisch strukturiert sind.“ Das heißt:

1. Es wird ein Thema festgelegt und behandelt;
2. die Zeitspanne dafür ist limitiert und überschaubar;
3. das Thema kann fachspezifisch oder fächerübergreifend behandelt werden;
4. das Thema wird von mehreren Perspektiven aus beleuchtet.

Mehrere Unterrichtsformen genügen diesen Bedingungen. Für interkulturelle Landeskunde sind meines Erachtens besonders die Formen „Fallstudie“ und „Rollen- und Simulationsspiel“ interessant.

Fallstudie

Die Fallstudie konzentriert sich auf ein fachspezifisches, meist sozial relevantes Thema. Ihr Charakter besteht darin, dass sie „die Schüler mit *praktischen Fällen* aus unterschiedlichen Lebensbereichen konfrontiert und so in erster Linie von praktischer Lebensbewältigung ausgeht und nicht von theoretischer Wissensvermittlung“ (Kaiser 1985, 440; zitiert nach Nodari 1995, 176).

„Der methodische Aufbau einer Fallstudie sieht mindestens fünf Phasen vor:

1. Phase: Die Arbeitsgruppe wird mit dem Fallmaterial (z.B. Beschreibung einer Problemsituation, Texte, Photos) konfrontiert. Der Fall muß analysiert und das Problem erfaßt werden.
2. Phase: Die Arbeitsgruppe kann zusätzliche Informationen sammeln (z.B. durch Nachfragen und Nachschlagen) und für ihre Arbeit verwenden.
3. Phase: Die Arbeitsgruppe diskutiert alternative Lösungsvorschläge.
4. Phase: Die Arbeitsgruppe vergleicht die unterschiedlichen Lösungsvarianten und entscheidet sich für die beste.
5. Phase: Die Arbeitsgruppe präsentiert ihren Fall im Plenum und verteidigt ihre Entscheidung“ (Nodari 1995, 177).

Nodari (1995, 177 f.) stellt fest, dass in der Fremdsprachendidaktik Materialien, die zu einer Fallstudie führen könnten, häufig entweder als Ausgangspunkt für Kommunikationsspiele benutzt oder ganz einfach als Grundlagen für eine Diskussion in der Klasse verwendet werden.

Rollenspiel und Simulationsspiel

Die aus dem eigenen Fremdsprachenunterricht allseits bekannten Dialogübungen mit reproduktiv-produktiven Charakter (die Lerner spielen die Rollen eines Verkäufers und Käufers/ eines Arztes und Patienten) haben mit dem hier gemeinten Rollen- und Simulationsspiel wenig zu tun:

„**Rollenspiel** wird unter pädagogischem und didaktischem Aspekt in der Regel auf soziales Lernen bezogen und ist insofern als soziales Rollenspiel zu verstehen, wenn es auch in ganz unterschiedlichen Lernbereichen eingesetzt wird, am ausgeprägtesten in sprachlichen, sozialen und politischen Lernbereichen (...). *Dabei wird das Rollenspiel als problemorientiertes, Konflikte aufgreifendes oder Konflikte lösendes Spiel verstanden. Dementsprechend beziehen sich seine Inhalte auf die Realität der betroffenen Spieler.*“ (Bollmann 1985, 565; zitiert nach Nodari 1995, 178; Hervorhebung durch Zeuner).

Die Grundqualifikationen, die mit Rollenspielen anzustreben sind, können mit Begriffen wie „Einfühlungsvermögen/ Empathie“, „Rollenbewußtsein“, „Rollendistanz“ und „Toleranz“ umschrieben werden und insofern sind Rollenspiele im oben verstandenen Sinn für interkulturelles Lernen gut geeignet (vgl. auch die Lernziele für interkulturelles Lernen im Kapitel 3.1. und 3.2.!).

Die methodische Organisation umfasst drei Phasen:

1. Motivationsphase: Spielanlass, Rollenübertragung und Beobachtungsaufträge
2. Aktionsphase: Rollenspiel
3. Reflexionsphase: Befragung und Diskussions-Generalisation (Steinchen 1974, 274; nach Nodari 1995, 179).

Es werden keine festen Textvorlagen vorgegeben und das Spiel hat keine Zuschauer. Es geht im Rollenspiel primär um Einfühlen, Probehandeln und Reflexion über das Erlebte. Die gespielten Szenen müssen von allen Beteiligten als modellhaft empfunden werden:

„Durch seinen Modellcharakter wird das Rollenspiel zur Lernhilfe. Es soll nicht eine Reproduktion der Wirklichkeit sein, es ist vielmehr eine Rekonstruktion der Wirklichkeit unter reduzierten Bedingungen. Die Spieler sind ‘Herr der Situation’, sie sind ihr nicht ausgeliefert. Die Spielsituation ist im Gegensatz zur Wirklichkeit machbar, veränderbar, wiederholbar. Dadurch wird im Rollenspiel Probehandeln möglich. Nicht der Erfolg, die Bedürfnisbefriedigung oder eine Leistung werden angestrebt, sondern die Erfahrung, wie etwas geschieht. Nicht, was ich esse und dass ich satt werde, ist wichtig, sondern wie Essen vor sich geht, wie ich mich dabei verhalte und wie ich mich auf den Mitspieler beziehe. Im Rollenspiel kann Selbstwahrnehmung ebenso gelernt und geübt werden wie Fremdwahrnehmung, d.h., dass ich den andern sehe und auf ihn eingehe.

Der Modellcharakter des Rollenspiels erlaubt es auch, dass ich mich meiner Eindrücke und meiner Erfahrungen vergewissere. Ich kann den anderen fragen: ‘Hast du verstanden, was ich dir sagen wollte?’ - ‘Habe ich dich richtig verstanden?’ - ‘Wie hast du mich in meiner Rolle gesehen?’“ (Freudenreich et al. 1980, 24; zitiert nach Nodari 1995, 179).

Während sich Rollenspiele meist auf ein spezifisches Problem konzentrieren, sind **Simulationsspiele** (oder Simulationen) eigentlich Rollenspielkomplexe, die von umfassenderen Themen und größeren Handlungszusammenhängen ausgehen und mehrere, unterschiedliche Rollenspiele anregen. Beide Formen können umschrieben werden „als modellhafte, spielerische und sanktionsfreie Scheinwelt, die von den Spielteilnehmern dynamisiert und ausgestaltet wird, indem diese versuchen, in übernommenen Rollen innerhalb eines mehr oder weniger vorstrukturierten Spielrahmens durch Spielhandeln zu einer Lösung zu bringen“ (Buddensiek 1985, 609; zitiert nach Nodari 1995, 180).

5.4. Zugang über exemplarische Manifestationen: Arbeit mit Texten und Bildern

Krumm beschreibt „Manifestationen“ als diejenigen institutionellen, historischen und kulturellen Gegebenheiten, die das Beziehungsgefüge für unsere Alltagskultur herstellen. Als Beispiel nennt er „die Mauer“ in Deutschland: Zweiter Weltkrieg und Teilung, Ostpolitik und Wiedervereinigung, Fall der Mauer, Mauer im Kopf, Wohlstandsgraben. Eine der zentralen Manifestationen für den Begegnungsansatz in der Landeskunde stellen für Krumm „Grenzen“ und Grenzerfahrungen dar (Krumm 1998, 537).

Krumm hält Netzwerkbildung (vgl. Kapitel 4.4. dieses Materials) in diesem Zusammenhang für ein wichtiges Konzept der Landeskunde. Ausgehend von der Alltagserfahrung der Lernenden können so systematische Verknüpfungen entstehen, die „die Gefahr eines <Realiensalates>“, (Krumm 1998, 539). Weiter führt Krumm aus:

„Für die Beziehungen zwischen den deutschsprachigen Ländern und mit ihren jeweiligen Nachbarn lassen sich - auch über das Thema ‘Grenze’ hinaus - eine Reihe weiterer Manifestationen zusammenstellen, an denen sich Begegnung in Geschichte und Gegenwart erarbeiten läßt. Das Erarbeiten solcher Kernthemen für die Landeskunde, die kulturkontrastiv angelegt sind, ist eine von uns noch zu leistende Aufgabe. ... Elemente eines Deutungsfächers für Deutschland, Österreich und die Schweiz, die dann je nach Bezugsgruppe oder -land zu gewichten wären, könnten z.B. sein:

| D | A | CH |
|---------------------|----------------|-----------------|
| die Stammkneipe | das Kaffeehaus | |
| das Oktoberfest | der Opernball | |
| die Machtergreifung | der Anschluß | die Neutralität |
| | |“ |

(Krumm 1998, 539)

Solche exemplarischen Manifestationen treten dem Fremdsprachenlerner vor allem in Form von authentischen Texten und Bildern entgegen.

Für die Didaktisierung solcher authentischer Materialien, wie sie von den ABCD-Thesen gefordert werden, schlägt die Fremdsprachendidaktik im allgemeinen folgende Schritte vor, die auch **für landeskundliche Texte** angewendet werden können (die den 4 Schritten zugeordneten Stichpunkte sind Beispiele für methodische Verfahren bzw. Aufgabenstellungen):

1. Sprachliche und landeskundliche Vorentlastung

- Aktivierung des Vorwissens
- Assoziationen zu Bildern bzw. Begriffen
- Bilden von Hypothesen zu Bildern/ Situationen ...
- Individualisierung des Themas
- Orientierung für die Rezeption durch Fragen
- Vorgabe direkter Verstehenshilfen

2. Rezeption des Textes

3. Verständnissicherung und Verständniskontrolle

- Beantwortung von Fragen
- Multiple-Choice-Tests
- Wiedergabe des Inhalts über Zusammenfassungen, Tabellen, Diagramme usw.
- Zuordnen von Bildern und Textstellen
- Fixieren bzw. Rekonstruieren von Details
- Feststellen von Fehlern bzw. Veränderungen
- Ausführen von Anweisungen
- Textpuzzle rekonstruieren

4. Produktive Verarbeitung

- Situationen ausgestalten, Rollenspiele
- Dialogisieren von (monologischen) Texten
- Veränderung der Textsorte bzw. der sprachlichen Form
- Collagen, Projekte, freie Arbeitsformen

Für die **Arbeit mit Bildern** stellen Macaire/Hosch (1995) zur Bildauswahl fest, dass vor allem solche Bilder interessant sind, in denen es um Informationen über Deutschland und um Personen in Deutschland und deren Verhaltensweisen geht. Neugierig machen können Bilder, die der Kultur der Lerner eher nah oder auch eher sehr fremd sind.

Die folgenden methodischen Möglichkeiten beschreiben Macaire/Hosch (1995, S. 10 ff.) näher:

VOR der Bildpräsentation

- Vorentlastung durch Assoziogramm
- Vorentlastung durch Impuls für ein Gespräch (Fragestellung; Provokation; These ...)
- Vorentlastung durch Redemittelliste

WÄHREND der Bildpräsentation

- Bilder beschreiben - Hypothesen bilden; Bild als Anlass für freies Sprechen; Bild als Aufhänger für landeskundliche Informationen
- Bilder aufdecken: Arbeiten mit Bildausschnitten und Details - Hypothesen bilden und am vollständigen Bild überprüfen
- Text und Bild anordnen: direkte Zuordnung von Bild und Text (Wortschatz); Zuordnung landeskundlicher Bilder; Bild als Vorentlastung eines Textes; Kunstbilder und literarische Texte
- mit Bildgeschichten arbeiten: Sprechblasen zuordnen und ausfüllen; eine Geschichte fortsetzen; eine Geschichte erfinden; eine Bildgeschichte puzzeln; ...

NACH der Bildpräsentation

Mündliche Weiterarbeit:

- eine Geschichte nach Bildende fortsetzen
- eine Geschichte zeitlich erweitern (Was war davor? Was passiert danach?)
- erzählen, was passiert ist, aus der Perspektive einer Person aus dem Bild
- Personen bewerten (über Subjektivität der Wahrnehmung und Beurteilung diskutieren!)
- Übernahme der Rolle einer Person aus dem Bild
- Diskussion des Bildgeschehens

Schriftliche Weiterarbeit:

- einen Brief schreiben (Erzählung; Beschwerde; Anfrage)
- ein Drehbuch schreiben zu einer Bildgeschichte (Umsetzen der Bildgeschichte in ein Video)

Kreative Arbeitsmöglichkeiten:

- Collagen erstellen (Thema eines Bildes kreativ neu gestalten)
- Wandausstellungen gestalten
- Märchen/ Stereotype darstellen

5.5. Weitere zugangsübergreifende Methoden: Arbeit mit Stereotypen; Vergleich als Methode für interkulturelles Lernen

a) Arbeit mit Stereotypen

Landeskundliches Lernen und Lehren muss sich auf die Lernenden und deren Voraussetzungen einstellen. Das können zum einen lernstufen- und altersabhängige Lernervoraussetzungen sein. Buttjes schlägt zum Beispiel vor, im Anfangsunterricht vor allem das Bewusstsein für sprachlich-kulturelle Differenzen zu entwickeln und erste Eindrücke abweichender kultureller Erfahrungen bei der Begegnung mit dem anderen Sprachsystem zu sammeln. Am Ende der Sekundarstufe I sollen dann die Jugendlichen interessierende sozialkundliche Themen (wie z.B. Adoleszenz, Minoritäten u.a.) auf einem konkreten Kulturhintergrund behandelt werden. In der Sekundarstufe II gehe es dann um berufsorientiertes, handlungsspezifisches landeskundliches Wissen (Buttjes 1989, 117/118).

Lernervoraussetzungen beachten heißt aber auch, das Bild vom Zielsprachenland, das der Lerner (durch eigene Erfahrungen, Medien oder Unterricht vermittelt) im Kopf hat und mitbringt in den Unterricht, ernst zu nehmen:

„Die Bilder, die einer vom fremden Land hat, haben oft mehr mit dem eigenen Kopf zu tun als mit der fremden Wirklichkeit...“

Jeder, der Deutsch lernt, bringt schon Vorstellungen über die Deutschen und die deutsche Sprache in den Unterricht mit, Erfahrungen (z.B. mit deutschen Touristen), Ängste (vor der ‘schweren’ Sprache), Klischees und Vorurteile“ (Krumm 1992, 16).

Beispiele für Klischees und Stereotype lassen sich sehr leicht finden, so zum Beispiel im SPIEGEL special 9/1998 in einer kleinen Auswahl von Äußerungen von Schülerinnen und Schülern über Deutschland:

„Der Rhein ist romantisch und Deutschland ist mächtig Die Menschen, die dort wohnen, sind ein bißchen schwerfällig und unberechenbar, immerhin aber fleißig und kultiviert, und Neuschwanstein haben sie auch noch: In den Schulbüchern anderer Länder taucht das Bild der 50jährigen Republik mitunter in seltsamen Farben auf, und natürlich steckt es so auch in den Köpfen der Jungen. Einstmals. so ist zu hören, hat Hitler überall Bomben geworfen, und heute bauen sie da vortreffliche Autos, sie trinken immerfort Bier - und können doch auch richtig nett sein. SPIEGEL special sah in Lehrbücher und notierte spontane Äußerungen von Schülern und Schülerinnen aus acht Nationen“ (S. 212)

Adrian Oliver, 16, Schülerin aus Spartanburg im US-Bundesstaat South Carolina:

„Deutsche trinken viel Bier, tragen Lederhosen und sind meistens blond und blauäugig. das ist zwar ein Stereotyp, aber wohl war. Wenn ich an Deutschland denke, dann denke ich an Adolf Hitler, den Schwarzwald, Schloß Neuschwanstein, BMW, Fußball und an die alten Germanen. Und natürlich an Mozartkugeln, aber die sollen recht teuer sein. Deutsche sind hart arbeitende und vielbeschäftigte Menschen, die ihre Meinung unverblümt heraussagen.

In den USA gibt es Menschen, die glauben, daß ein Dritter Weltkrieg wieder von Deutschland ausgehen würde. Das glaube ich aber nicht. Aber ich weiß, daß die Deutschen ein Problem mit Neonazis und Chaos-Tagen haben.“

Die Moskauer Schülerin Alexandra Baranowa, 17:

„Die Deutschen schätzen zu sehr Ordnung, Ausgeglichenheit, Gemessenheit ihres Lebens. Darin liegt, wie mir scheint, ihre grundlegende Unzulänglichkeit, weil durch diese Geplantheit seines Lebens der Mensch zum Automaten wird. Er denkt nur noch in Fahrplänen für sein Leben, in Wochen, Monaten, Dekaden, Jahren; daran, wie er alles rechtzeitig schafft, seine Zeitvorgaben einhält und noch irgendwo eine Reserve behält für unvorhergesehene Treffen und Vergnügungen. Irgendwann wird selbst einem alten Freund nur noch ein bestimmtes Maß an zeit zugebilligt.

Die positiven Eigenschaften der Deutschen: Sie sind gut ausgebildet, kultiviert, fröhlich, arbeitsam und freundlich ... Das moderne Deutschland ist ein hochentwickelter kapitalistischer Staat mit einem hohen Lebensstandard. Das Nationalgetränk der Deutschen ist das Bier.“

Madeleine Philip, 18, Schülerin eines Stockholmer Gymnasiums:

„Die heutigen Deutschen sind nicht dieselben wie vor dem Krieg und während des Krieges. Wir können den Kindern das, was gewesen ist, doch nicht anlasten. Ich glaube, daß Deutschland in Europa nie wieder Schaden anrichten wird. Aber vielleicht bin ich da ein bißchen blauäugig. Mit dem heutigen Deutschland verbinde ich vor allem die Autobahn, auf der ich mit meinen Eltern durchgereist bin, und Fußball, der Weltklasse hat.“

Natasja Pas, 16 Jahre, Schülerin an der Europaschule im niederländischen Bergen:

„Ich bin regelmäßig in Deutschland und finde, daß es ein schönes Land ist. Die Menschen sind freundlich. Aber die deutschen Touristen! Die sprechen immer nur ihre eigene Sprache. Wenn wir im Ausland sind, bemühen wir uns doch auch, die Sprache dort zu sprechen.

Was die Deutschen im Krieg getan haben, das ist vorbei. Sie schämen sich ja immer noch, obwohl die jungen Leute nichts mehr damit zu tun hatten. Aber viele Niederländer mögen die Deutschen auch heute noch nicht. Wenn niederländische Jugendliche negativ über die Deutschen sprechen, dann plappern die nur alles nach, ohne nachzudenken. Zum Beispiel bei uns hier in Bergen, wo es viele Touristen gibt, sagen immer wieder welche: „Ach, was wollen denn die Mofen hier? Sie sollen abhauen nach Mofrika!“ Auch an unserer Schule gibt es Rassismus - und nicht nur gegen Deutsche. ...“

Mark Malpeli, 14, Schüler in London:

„Deutschland ist berühmt für seine guten Wagen wie BMW, Mercedes, Audi, Volkswagen und Porsche. Die Firma Bosch ist berühmt für Kühlschränke und Tiefkühler, Waschmaschinen, Geschirrspülmaschinen, elektrische Bohrer und Schraubenzieher. man darf auch deutsche Würste nicht vergessen. Die Frankfurter haben ihren Namen von der Stadt Frankfurt erhalten, glaube ich jedenfalls. Wenn das Wetter heiß ist, dürfen die Kinder die Schule früher verlassen. Das gibt es in England nicht. Als Adolf Hitler Deutschlands Führer war, wurde das Land zum Grund für den Zweiten Weltkrieg. Er hat beinahe jedes Land in Europa und auf den anderen Kontinenten bombardiert.“

Oberschüler Kurodo Shibata, 15, aus Tokio:

„Deutschland wurde im Krieg besiegt. In diesem Krieg mußten viele Menschen schwer leiden. das Schicksal von Anne Frank, die vom Hitler-Regime umgebracht wurde, hat mich besonders beeindruckt. In Deutschland wurden die Juden seit alten Zeiten benachteiligt. Deutschland ist vor allem als Industrieland bedeutend. Deutsche Politiker kenne ich nicht. Auf deutschen Autobahnen gibt es kein Tempolimit. Bisher war Japans Industrie der deutschen überlegen, jetzt ist die deutsche Industrie stärker als unsere. Die Deutschen haben einen riesigen Körper und sind elegant.“

Elodie Séry, Schülerin am Pariser „Lycée Fenelon“:

„Ich war noch nie in Deutschland, aber ich kenne Deutsche aus dem Urlaub in Frankreich, und ich lerne Deutsch. Die Deutschen sind fleißig, sauber, pünktlich. Die Alten sind immer ernst und steif, aber die Jungen feiern genauso verrückt wie wir. ...

Die Deutschen sind gute Nachbarn der Franzosen, trotz der Kriege. Sie hätten sicher die Möglichkeit, als größte Wirtschaftsmacht Europa zu dominieren, aber nur die Ältesten bei uns befürchten das.

Wir respektieren sie, aber wir lieben sie nicht - von privaten Liebesaffären mal abgesehen. Beim letzten Eurovisions-Festival haben wir fürchterlich über das Ideal der Deutschen gelacht: einen quiekenden Fettwanst.¹⁷

Die Deutschen kommen jedes Jahr zu Millionen zu uns, klar, sie wollen ja auch einmal gut essen, guten Wein trinken und feiern. Vor der Heimkehr sagen sie, sie möchten immer in Frankreich leben und kehren deprimiert zurück: Arbeiten, Geld verdienen.“

(Spiegel special 9/1998, 212 - 216)

Solche **Klischees und Stereotype** aufzunehmen, von ihnen auszugehen und mit ihnen zu arbeiten - das ist ein wichtiges Anliegen einer lernerorientierten interkulturellen Landeskunde. Dabei sind Stereotype durchaus nicht nur negativ, sondern sehr ambivalent zu sehen. Deshalb soll in einem kurzen Exkurs näher auf diesen Begriff eingegangen werden:

Quasthoff **definiert** ihn wie folgt: „*Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht. Linguistisch ist es als Satz beschreibbar. Es zeichnet sich durch einen hohen Verbreitungsgrad innerhalb der kulturellen Bezugsgruppe aus*“ (Quasthoff 1989, 39).

¹⁷Anmerkung von U.Z.: Guildo Horn

In der Kommunikation bieten Stereotype eine Hilfe bei der Einschätzung und Bewertung von Situationen und helfen so, kommunikative Situationen zu beherrschen. Sie haben eine Entlastungsfunktion in Konfliktsituationen und sie erleichtern die Orientierung und das soziale Verhalten auch in neuen und damit unsicheren Situationen (vgl. Bußmann (1983, 504). Sie haben

- eine kognitive,
- eine affektive und
- eine soziale Aufgabe.

In diesen drei Aufgabenbereichen findet sich immer ein Nebeneinander von positiven, notwendigen und von negativen Funktionen. Quasthoff konkretisiert diese Funktionen von Stereotypen²² und zieht folgende Konsequenzen für die Praxis interkultureller Kommunikation (mithin auch für die Praxis interkulturellen Lernens und Lehrens):

- „Aus der Einsicht in die unabwendbare Funktion von Stereotypen als Teil der sozialen Kognition, als Form der Wahrnehmung des Anderen immer aus der Perspektive der eigenen Bezugsgruppe ... muß Einsicht in die Tatsache folgen, daß interkulturelles Lernen nie ausschließlich auf die Kultur der Zielsprache fokussieren darf. Das Modell dieses Lernprozesses, das einer Theorie der interkulturellen Kommunikation zugrundeliegt, muß immer relational sein: Unter den Bedingungen einer definierten eigenen Identität werden Schemata über andere soziale Gruppen angewendet, neu gebildet, korrigiert, differenziert.“
- „Die Reflexion über diesen Lernprozeß hat bei der Reflexion und Bewußtmachung der eigenen Identität zu beginnen. Ohne eine klar definierte - und zwar nicht im wissenschaftlichen Sinn, sondern im Sinne eines stabilen, sicheren und interaktiv ‘etablierten’ Selbstbildes - ist ein interkultureller Kontakt in vieler Hinsicht anfällig.“ Ursprünglich wirksame Schemata können verändert werden, wenn „die Relation zwischen der eigenen und der (zunächst) fremden Kultur realistisch, - d.h. in ihrer kontextspezifischen Relativität - in den Mittelpunkt der Analyse gerückt wird.“
- Das Wissen um den affektiv-wertenden Charakter von Stereotypisierungen sollte zu der Einsicht führen, dass es **die** interkulturelle Kommunikation eigentlich gar nicht gibt. „Vielmehr ist immer zu fragen: Wie ist das politische Verhältnis der beiden beteiligten ethnischen oder nationalen Gruppen zueinander? ... Was ist das Image der Kultur der Zielsprache aus der Sicht des Lerners bzw. seiner Bezugsgruppe? Wie ist die Bezugsgruppe und damit auch die Identität des Lerners in der jeweiligen Interaktion definiert? Wird diese Identität dominiert durch die nationale oder ethnische Zugehörigkeit, wie das in allen ‘Ausländerghettos’ der Fall ist?“
- Die soziale Funktion von Stereotypisierungen, die der ingroup-outgroup-Abgrenzung und entsprechender sozialer Kategorisierungen dient (ohne die im übrigen eine Orientierung im Alltag des Zusammenlebens nicht möglich wäre), kann verständnishemmend wirken durch Abgrenzung nach außen und durch Ausgrenzung des „Fremden“. Daraus folgt nun nicht notwendigerweise eine Kapitulation vor den ...verständnishemmenden Aspekten dieser Funktion. Die Aufrechterhaltung und das gegenseitige Akzeptieren und Markieren der Andersartigkeit schließt das Bedürfnis oder die Notwendigkeit, sich über diese ‘Grenzen’ hinweg zu verstehen, nicht in jedem Fall aus.“ Voraussetzung dafür ist freilich, dass das Missverstehen nur auf mangelndem Wissen über den „kulturellen Code“ des anderen basiert. Bei einem Missverstehen, das seine Ursache in Feindschaft oder Hass hat, wird jedes Konzept von Sprachverstehen oder interkulturellem Lernen scheitern (Quasthoff 1989, 56 - 58.).

²² Ich referiere diese Konkretisierung nicht und verweise auf die angegebene Literatur, da mir Quasthoffs Schlussfolgerungen für die Praxis interkultureller Kommunikation in diesem Reader wichtiger sind.

Lipiansky (1998) stellt fest, wie schwer Stereotype und Vorurteile aufgrund solcher oben genannter Aufgaben und Funktionen durch pädagogische Einwirkungen zu verändern sind:

„Die Erfahrung zeigt übrigens, daß diese pädagogische Vorgehensweise nur wenig Wirkung zeigt und meistens nur die sozial kundgegebenen Meinungen berührt, nicht aber die tieferen Einstellungen; der Jugendliche, dem man mehr oder weniger ausdrücklich zu verstehen gegeben hat, daß es "schlecht" sei, Vorurteile zu haben, wird aufhören, sie öffentlich auszusprechen, ohne aber deswegen seine inneren Überzeugungen zu verändern.

Die Stärke und die Widerstandsfähigkeit der Stereotypen und Vorurteile kommen nicht nur von Unwissenheit, Aberglauben oder einer Pervertierung der Moral. Sie rühren von den verschiedenen Funktionen her, die sie in der Dynamik der zwischenmenschlichen und Intergruppen-Beziehungen ausüben (Funktion der Absicherung, des Abbaus der Unsicherheit, des sozialen Vergleichs, der Verstärkung der eigenen Identität, der Selbstbestätigung, die die Sozialpsychologie in den Prozessen der Zuschreibung, der Kategorisation und der Stereotypisierung gut herausgestellt hat)“ (Lipiansky 1998).

Er kommt zu dem Schluss, dass aus diesen Gründen die interkulturelle Ausbildung nicht als wesentliches Ziel die Bekämpfung von Stereotypen und Vorurteilen setzen sollte. Es gehe vielmehr darum, „diejenigen, die diese Ausbildung wünschen, zu einer selbstreflektierenden und intersubjektiven Herangehensweise anzuregen und ihnen somit zu ermöglichen, die Faktoren, Mechanismen und Reaktionen besser zu verstehen, welche innerhalb der interkulturellen Kommunikation zum Tragen kommen.

Ein erster notwendiger Schritt in dieser Art des Vorgehens besteht im Ausdrücken der Stereotypen, Vorurteile und der gegenseitigen Vorstellungen in einer echten Begegnungssituation (in einer als urteilsfrei akzeptierten Atmosphäre). Dieses Aussprechen ist ein unerläßlicher Ausgangspunkt, da man nur mit deutlich gewordenen Vorstellungen arbeiten kann; sie stellen das Material dar, von dem ausgehend ein selbstreflektierender Ansatz aufbauen kann: Wie haben sich diese Vorstellungen herausbildet? Welchen Anteil haben bei ihnen Vorurteile und welchen die Erfahrung? In welchen Situationen haben sie sich bestätigen, bzw. erweitern lassen? Welche Wahrnehmungs- und sozio-kognitiven Mechanismen kommen zum Tragen usw. Die Antworten auf diese Fragen führen zu einer Bewußtmachung der Zusammenhänge und der der Wahrnehmung des Anderen zugrunde liegenden Mechanismen“ (Lipiansky 1998).

b) Vergleich als Methode für interkulturelles Lernen

„In allen interkulturellen Situationen werden unbewußt und bewußt Vergleiche angestellt; ohne Vergleichshandlungen kann sich kein Sprecher in die Perspektive des anderen hineinversetzen“, so Müller (1988, 34). Er stellt fest, dass „Vergleichen eine komplexe Handlung ist, in den meisten Fällen Bewertungsintentionen verfolgt und daß sie für interkulturelle Situationen charakteristisch ist. ... Der Vergleich stellt eine, wenn nicht **die** kognitive Operation zur Erkenntnisgewinnung dar: Neues, Fremdes wird auf der Vergleichsgrundlage des bisher Erfahrenen integriert“; der Vergleich ist der wohl wichtigste „der dem interkulturellen Verstehen zugrundeliegenden kognitiven Akte“ (Müller, 1988, 37 und 75). Hauptproblem des interkulturellen Vergleichens ist, dass Ungleiches mit gleichen Kriterien in Bezug zueinander gesetzt werden muss und dass selbst diese Kriterien kulturspezifisch geprägt sind. Auch aus diesem Grund ist ein tertium comparationis, eine von den konkreten kulturellen Erscheinungen abgehobene und abstrakte Vergleichsebene, so wichtig (vgl. dazu Thema 4.3. dieses Readers). Das Vergleichenkönnen zwischen Kulturen basiert auf der Entwicklung der Fähigkeit

zur Perspektivenübernahme, d.h. der Fähigkeit, sich in die Position des anderen versetzen zu können, um *seine* Perspektive von dieser Situation oder von einer bestimmten Sache zu erkennen (vgl. Müller 1988, 39 und 44).

Mit Hilfe einer Textanalyse²³ stellt Müller (1988, 70 ff.) die folgenden Interkulturellen Vergleichstypen zusammen (den Vergleichstypen sind Beispiele aus dem von Müller analysierten Text beigegeben; die sprachlichen Indikatoren des Vergleichs sind kursiv geschrieben):

- a) ADORDINATION, Identitätsrelation herstellen (*auch* junge Franzosen)
- b) GEGENSÄTZLICHE INHALTE / ERWARTUNGEN (*aber* sie tun es kaum; *doch* von X ist wenig zu spüren; *schon* beim Mittagessen ...)
- c) GRADUELLE DIFFERENZ; etwas Identisches graduell anders qualifizieren / quantifizieren (die Inflation ist *kräftiger* als bei uns; Leute gehen *nicht so* schnell weg von der Familie wie bei euch; *mehr* Platz; die Provinzblätter sind *eher* konservativ ...)
- d) NEGATION / NICHTPHÄNOMEN; etwas Nichtvorhandenes angeben, das jedoch 'sein' könnte (*keine* Proteste; sie tun es *kaum*; es *gibt nicht* dieses lange Zwischenstadium; die meisten Fernsehsendungen sind *unpolitisch*; man ist *nicht so* nervös ...)
- e) EXISTIEREN, kulturspezifische Phänomene aufzeigen (die Jugend ist *so* ruhig; *es ist* selbstverständlich, *dass...*)
- f) META-VERGLEICH, Unterschiedsgrade vergleichen (der Unterschied von X/F zu X/BRD ist kleiner/größer als der von Y/F zu Y/BRD) (das Leben an Schulen/Unis *unterscheidet sich noch mehr* von deutschen Verhältnissen als das beschriebene Familienleben...)

Ein solches Vergleichen ist allerdings punktuell angelegt, einkalig und ahistorisch und deshalb problematisch. „*Im Germanistik-Studium möchte man als Unterrichtender jedoch mehr fordern als die Fähigkeit, in interkulturellen Situationen mit der Bundesrepublik Einzelimpressionen (KNACKWÜRSTE und BIER, KUCHENESSEN und PERFEKTION) zu sammeln und als solche mit Eigenkulturellem in Beziehung zu setzen. Spätestens nach den ersten Landeskunde-Einheiten müssen Studierende in der Lage sein, wenigstens in Bezug auf die dort präsentierten neuen Informationen die Perspektivenübernahme zu versuchen.*

Generell erfordert eine Perspektivenübernahme oder -koordinierung komplexere Denkopoperationen, als sie oben ... gezeigt wurden. So ist die Aussage

(9) *Die Inflation ist kräftiger als bei uns.*

weiter zu differenzieren:

- *Welche Bedeutung hat INFLATION überhaupt im französischen System von POUVOIR D'ACHAT (Kaufkraft) - NIVEAU / BLOCAGE DES PRIX (Preisniveau/ -stopp) - SALAIRES (Lohnentwicklung), INVESTISSEMENTS (Investitionen), CHOMAGE (Arbeitslosigkeit) etc.?*
- *Welche Konsequenzen hat dies für Frankreich? Ist es für französische Politiker oder/und Gewerkschaftsvertreter negativ/positiv, diese Inflationsrate zu haben?*
- *Was bedeutet die Inflation im internationalen Vergleich?“ (Müller, 1988, 73).*

Vergleichen ist also eine komplizierte sprachliche und kognitive Tätigkeit, die ein Identifizieren (Gleichheit feststellen), Differenzieren (Unterschiede/Nichtgleichheit feststellen) und eine Komparation (Verschiedenheit in der Gleichheit messen) einschließt. Deutlich ist auch geworden, dass es beim interkulturellen Vergleichen in der Landeskunde **nicht** um einen einfachen Alltagsvergleich gehen kann, wie wir ihn ständig mehr oder weniger bewusst vornehmen. Vor diesem Alltagsvergleich warnt auch Pauldrach (1992, 12 - 13). Er führt aus, dass die Komparation beim Vergleichen in der Regel nur quantifizierend sein kann, da sie stets nur ein

²³ In diesem Text aus der ZEIT wird das Verhalten französischer und deutscher Jugendlicher verglichen (vgl. Müller 1988, 68 - 70).

„Mehr“ oder „Weniger“ eines Aspekts an zwei verschiedenen Gegenständen feststellt. Mit diesem „Mehr“ oder „Weniger“ ist häufig eine Bewertung verbunden, d.h. ein „Besser“ oder „Schlechter“.

Diese bewusst oder unbewusst wertende Vergleichshandlung beherrscht offensichtlich unser Alltagsleben; sie ist jedoch ungeeignet für interkulturelle Vergleiche. Insofern kritisiert Pauldrach den oben zitierten Ansatz von Müller, dass der Vergleich die kognitive Operation zur Erkenntnis**gewinnung** sei:

„Der ‘alltägliche’, ‘normale’ Vergleich ... kann kein Instrument der Erkenntnisgewinnung sein; er setzt vielmehr die (Er)Kenntnis der verglichenen Gegenstände voraus... Der Vergleich beherrscht zwar unser Alltagsdenken und ist insofern auch praktische Voraussetzung von Fremdsprachenunterricht, er sollte aber gerade nicht als Methode zur Erkenntnisgewinnung behauptet werden. Er hat vielmehr seinen Platz am Ende des Verstehens- und Verständigungsprozesses zwischen zwei Gesellschaften und Kulturen, er ist sein Ziel. Ein Ergebnis einer solchen reflektierten (und nicht vorschnellen) Vergleichsdidaktik wird dann auch die Erkenntnis sein, daß viele Erscheinungen in anderen Kulturen / Gesellschaften eben ... nicht vergleichbar, sondern anders sind: Das Fremde wird als Fremdes erkennbar und bleibt - fremd und anziehend zugleich“ (Pauldrach 1992, 13).

Diese Forderung nach einer reflektierenden Vergleichshaltung wurde schon weiter oben bei Müller deutlich, wenn dieser von Germanisten für den Vergleich den Versuch einer Perspektivenübernahme und ein Hinterfragen (d.h. hinter die Oberfläche des Wahrgenommenen fragen) der verglichenen Erscheinungen verlangt.

Aufgaben:

1. Notieren Sie aus den 8 Punkten, die Juliane House bei der Vermittlung kommunikativer (interkultureller) Kompetenz im DaF-Unterricht für besonders beachtenswert hält (vgl. Kapitel 5.1), die wichtigsten Hinweise auf Methoden.
2. Welche der Auszüge aus den ABCD-Thesen (vgl. Kapitel 5.1) sind Hinweise auf Stoffauswahl, welche sind Hinweise auf Methoden landeskundlicher Arbeit?
3. Kommentieren Sie die Beispiele aus Lehrwerken, die Sie zum Thema „methodische Verfahren“ auf der CD-ROM finden!
4. Welche Zugänge zur Kultur über die Sprache kennen Sie? Erläutern Sie diese Zugänge.
5. Was ist Metakommunikation? Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten muss ein Lernender verfügen, um über missverständliche Äußerungen und Verhaltensweisen sprechen zu können (d.h. Metakommunikation zu betreiben) ?
6. Vergleichen Sie in die Beispiele für deutsche und amerikanische Bewerbungsschreiben im Kapitel 5.2. ! Worin unterscheiden sie sich inhaltlich, worauf wird jeweils Wert gelegt?
Was könnte ein deutscher bzw. amerikanischer Personalchef denken, wenn er ein Bewerbungsschreiben erhält, das jeweils nach dem Muster der anderen Kultur angefertigt wurde?
7. Charakterisieren Sie den Begriff „handlungsorientierter Unterricht“.
8. Kommentieren Sie das Planungsraster für handlungsorientierten Unterricht von Jank/Meyer (Kapitel 5.3., Abb. 9). Beziehen Sie dabei auch Ihre Kenntnisse zu den einzelnen Phasen einer Handlung (Handlungsmodell, vgl. Kapitel 5.3.) mit ein.
9. Was sind die Merkmale von Unterrichtsprojekten im Fremdsprachenunterricht?
10. Kommentieren Sie das Sechs-Phasen-Modell für projektorientiertes Arbeiten von Lazarou (1998, 40)! Sie finden das Modell auf der CD-ROM (vgl. Aufgabe 5.17 der CD-ROM).
11. Versuchen Sie, eine Fallstudie für den Fremdsprachenunterricht DaF (Mittelstufe) zu skizzieren.
12. Nennen Sie methodische Möglichkeiten für die einzelnen Schritte bei der Arbeit mit Bildern!
13. Kommentieren Sie die Beispiele für die Arbeit mit Bildern auf der CD-ROM.
14. Was sind Stereotype und worin besteht ihre besondere Problematik in Bezug auf die Arbeit mit ihnen im Fremdsprachenunterricht?
15. Kommentieren Sie die Beispiele für die Arbeit mit Stereotypen auf der CD-ROM.
16. Wodurch unterscheidet sich das Vergleichen als Methode für interkulturelles Lernen vom Vergleichen, das Menschen ständig im Alltag durchführen?
17. Kommentieren Sie das Beispiel aus Sichtwechsel Neu Band 2 zum *Vergleichen mit Hilfe von Schnittmengen* (auf CD-ROM).

6. Evaluation

Lernziele

- | | |
|-----------------|---|
| Kennen | • Überlegungen zur Evaluation landeskundlicher Lehr- und Lernziele |
| Erkennen | • Schwierigkeiten bei der Evaluation interkulturellen Lernens |
| Können | • Kommentieren der 2 Bilder zu Beginn von Kapitel 6 (auf CD-ROM) |

Schon die Kürze dieses Kapitels macht deutlich, dass zur Evaluation interkultureller Lernziele bis vor kurzem in der einschlägigen Literatur kaum etwas zu finden war. Erst im Heft 18 (1/1998) der Zeitschrift „Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts“ gab es zwei explizite Äußerungen dazu, die im folgenden zitiert werden sollen:

Hackl, Langner und Simon-Pelanda gehen bei ihren Überlegungen zu Evaluationsformen von den Arbeitsformen handlungsorientierten Lernens aus (vgl. Abschnitt 5.3. dieses Materials), für die sie für eine interkulturelle D-A-CH-Landeskunde plädieren. Sie fordern:

„Neue Arbeitsformen brauchen auch neue Evaluationsformen. Nach einer erfolgreichen Projektarbeit kann der Lernzuwachs z.B. nicht mit Multiple-choice-Aufgaben getestet werden. Produkt und Prozess müssen bei der Evaluation einbezogen werden. Hierbei sollten möglichst konkrete, das heißt, auf den Lernprozess bezogene Formen, gewählt werden: Die Präsentation eines Produkts, die Diskussion über Produkt und Prozess zwischen den Projektgruppen usw. Schon im „Projektplan“ sollten Lehrende und Lernende gemeinsam Kriterien für zu erreichende Ziele festlegen, die bei der Ausführung mit Hilfe eines „Arbeitsplanes“ fortlaufend nach „Soll und Haben“ bilanziert werden. Die hierbei zugestandene Verantwortung und Teilhabe am Beurteilen des Lernfortschritts muss sich in den abschließenden Evaluationsformen niederschlagen.

Es mag sein, dass diese neuen Verantwortlichkeiten und „Prüfungsformen“ (noch) nicht überall durchführbar sind, sind sie doch durch bestimmte „westliche“ pädagogische Entwicklungen geprägt, die gleichzeitig durch den Export von Lehrbüchern und verschiedene Formen der Lehrerfortbildung eine größere Verbreitung finden. Das D-A-CH-Konzept könnte in diesem Zusammenhang ein Modell sein für die gleichberechtigte Teilhabe von Lehrenden und Lernenden am Prozess des Aushandelns wie und in welchem Umfang diese „fremden“ Methoden angenommen, verändert oder abgelehnt werden“ (Hackl, Langner, Simon-Pelanda 1998, 11).

Badstübner-Kizik und Radziszewska schreiben in einem Bericht über die Erprobung eines neuen Landeskunde-Curriculums an den Lehrerkollegs in Polen über Auswertung und Evaluation:

„Der Kurs endete mit einer gemeinsamen Reflexion über die thematischen, methodischen und sprachlichen Lerninhalte und den jeweils individuellen Wissenszuwachs jedes Teilnehmers sowie einem längeren Gespräch in kleinen Gruppen. Hier ging es darum, sich zu Problemfragen zu äußern, die mit den erarbeiteten Themen zusammen hingen, die eigene Meinung mit (stichhaltigen) Argumenten zu verteidigen, Probleme und Widersprüche zu erkennen und sie angemessen zu formulieren. Positiv bewertet wurden Versuche und Ansätze, weiter zu sehen

und zu denken, als das im Rahmen des Kurses möglich war (z.B. zusätzliche Informationen beibringen, Zusammenhänge herstellen). Wichtig war, die Zufälligkeit und Unvollständigkeit des bearbeiteten Materials zu erkennen und souverän mit ihm umzugehen. Die Möglichkeit (und Notwendigkeit) der Evaluation landeskundlicher Arbeit und ihre eventuellen Formen waren vorher im Seminar thematisiert worden. Die gefundene Form beruhte weitgehend auf einem Konsens zwischen Seminarteilnehmenden und Dozentin. Grundlage dafür waren ebenfalls die einschlägigen Ausführungen des Curriculums:

„Die Evaluation einer interkulturellen und didaktischen Kompetenz kann nicht darauf beschränkt bleiben, zu bewerten, inwieweit sich der Lernende kognitive Lerninhalte angeeignet hat. Damit würde nur ein Teil der Lerninhalte berücksichtigt. Es sollen daher Evaluationsformen bevorzugt werden, die einen ergebnisorientierten Prozess erfassen, nicht einen Wissensstand zu einem bestimmten Zeitpunkt. Die Evaluation sollte sowohl die methodisch-didaktischen Lerninhalte („Kenntnis wie“, Methoden und Verfahrensweisen) wie auch die thematischen Lerninhalte („Kenntnis von“, thematisches Faktenwissen) erfassen. Haltungen sollten nicht bewertet werden. Bei der Wahl geeigneter Evaluationsformen steht der Lehrende vor ähnlichen Problemen wie bei der Auswahl der Lerninhalte:

- *Sie sind stark von ihm und der jeweiligen Zielgruppe geprägt, können sich also von Gruppe zu Gruppe unterscheiden;*
- *sie bedeuten immer eine Auswahl, damit eine notwendige Vereinfachung;*
- *der Lehrende muss deutlich unterscheiden zwischen „Insider“- und „Outsider-Wissen“;*
- *die gewählten Evaluationsformen sind abhängig von den erarbeiteten Inhalten und können deshalb ebenso wie diese nicht in einem Kanon festgelegt werden“ (Stasiak u.a. 1995).*

Günstig ist, wenn sich die Evaluationsform mit einer der im Seminar praktizierten Arbeitsformen deckt. Schwierigkeiten mit der eigentlichen Notengebung (wenn erforderlich) müssen in Kauf genommen (und am besten mit den Lernenden diskutiert) werden, sie spiegeln die dem Fachbereich eigene Subjektivität und Offenheit wider. Das Curriculum bietet Vorschläge für geeignete Evaluationsformen auf mehreren Ebenen an (Lernende in ihrer Rolle als Studierende, Lernende in ihrer Rolle als zukünftige Lehrende)“ (Badstübner-Kizik, Radziszewska 1998, 16).

Zusammenfassend kann gefolgert werden:

- Die Evaluation sollte sowohl die methodischen Lerninhalte („Kenntnis wie“, Methoden und Verfahrensweisen im Umgang mit dem Fremden) als auch die thematischen Lerninhalte („Kenntnis von“, thematisches Faktenwissen) erfassen. Haltungen sollten nicht bewertet werden.
- Es sollten möglichst auf den jeweiligen Lernprozess bezogene Evaluationsformen gewählt werden. Diese Formen sind somit stark vom Lernprozess und der jeweiligen Zielgruppe geprägt, können sich also von Gruppe zu Gruppe unterscheiden.
- Die Evaluationsformen bedeuten immer eine Auswahl und damit eine notwendige Vereinfachung; sie sind abhängig von den erarbeiteten Inhalten und können deshalb ebenso wie diese nicht in einem Kanon festgelegt werden.
- Bei handlungsorientiertem Arbeiten haben Lehrende und Lernende gemeinsam Verantwortung und Teilhabe am Beurteilen des Lernfortschritts. Dies muss sich auch in den abschließenden Evaluationsformen niederschlagen.
- Schwierigkeiten mit der Notengebung müssen in Kauf genommen und am besten mit den Lernenden diskutiert werden.

Aufgaben:

1. Was heißt *'Neue Arbeitsformen brauchen auch neue Evaluationsformen'* (Hackl, Langner, Simon-Pelanda 1998, 11) in Bezug auf handlungsorientiertes Lernen?
2. Kommentieren Sie folgendes Zitat aus dem im Text genannten Landeskunde-Curriculum (Stasiak u.a. 1995):
'Die Evaluation einer interkulturellen ... Kompetenz kann nicht darauf beschränkt bleiben, zu bewerten, inwieweit sich der Lernende kognitive Lerninhalte angeeignet hat. Damit würde nur ein Teil der Lerninhalte berücksichtigt. Es sollen daher Evaluationsformen bevorzugt werden, die einen ergebnisorientierten Prozess erfassen, nicht einen Wissensstand zu einem bestimmten Zeitpunkt ...'.

7. Literatur und Landeskunde

Lernziele:

| | |
|-----------------|--|
| Kennen | <ul style="list-style-type: none"> • Rolle literarischer Texte in den dargestellten Landeskundekonzepten • Argumente für den literarischen Text, Auswahlkriterien und methodische Wege der Arbeit mit literarischen Texten innerhalb des interkulturellen Konzepts |
| Erkennen | <ul style="list-style-type: none"> • Abhängigkeit der Arbeit mit literarischen Texten vom zugrundeliegenden Landeskundekonzept |
| Können | <ul style="list-style-type: none"> • Beispiele in Kap. 7.3 erläutern bzw. kommentieren (Beispiele auf CD-ROM) |

Es geht in diesem Abschnitt nicht um die Darstellung einer „Literaturwissenschaft Deutsch als Fremdsprache“ im Sinne einer interkulturellen Germanistik (vgl. Wierlacher), sondern um die Frage, wie literarische Texte in einen fremdsprachlichen und landeskundlichen Unterricht integriert werden können.

Obwohl der Platz literarischer Texte in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht inzwischen unbestritten ist, ist die Frage der Nutzung literarischer Texte im Bereich der Landeskunde auch heute noch nicht völlig geklärt. Ein Blick in die Literatur zeigt, dass dazu relativ wenig veröffentlicht ist.

Zugleich wird beim Durchsehen der vorhandenen Literatur deutlich, dass die Verwendung literarischer Texte im Zusammenhang mit Landeskunde immer auch von der Auffassung von Landeskunde selbst geprägt ist. Eine kognitive Landeskunde muss und wird den Platz von Literatur im Unterricht anders verstehen als eine kommunikative oder interkulturelle Landeskunde. Das soll im folgenden an Beispielen gezeigt werden

7.1. Literarische Texte in einem kognitiven Landeskundemodell (DDR-Landeskunde)

In der schon mehrfach erwähnten Schrift „Landeskunde. Überlegungen zur Theorie und Methode“ (Potsdam 1989), die eine Übersicht zum Stand der Landeskundediskussion in der DDR 1989 darstellt, ist zur Frage Literatur und Landeskunde fast nichts zu finden. Es wird lediglich festgestellt - und das erscheint wohl selbstverständlich - , dass in einem literaturwissenschaftlichen Studium in Deutschland (oder im Ausland) zum Verständnis der Literatur landeskundliches Hintergrundwissen notwendig ist. Hier wird die Auffassung vom landeskundlichen Prinzip sichtbar: der (literaturwissenschaftliche) Fachstoff bedarf landeskundliche Wissens zu seinem Verständnis.

In anderen DDR-Veröffentlichungen zum Thema wird deutlich, dass Literatur vor allem dazu dienen sollte, das „Landesbild DDR“ entwickeln zu helfen und eine „erzieherische“ Funktion im Fremdsprachenunterricht erfüllen sollte - mit anderen Worten der ideologischen Beeinflussung zu dienen hatte. Dazu folgende Beispiele, zunächst aus der „Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)“ (Leipzig 1981):

Auch in diesem Lehrbuch wird die Problematik Literatur und Landeskunde nur sehr dürftig behandelt. Einblicke in die Zielsetzung der Arbeit mit solchen Texten findet man z.B. im Ka-

pitel „Erfassen und Interpretieren von landeskundlichen Sachverhalten im Rahmen der Lektüre“ (S. 88 ff.). Insbesondere Texte für das stille Lesen, so wird gesagt, seien geeignet, eine anschauliche Vorstellung vom Leben der Sprachträger zu vermitteln. Dazu böten sich *auch* literarische Texte an, „die das Leben in der DDR künstlerisch widerspiegeln. Wenn es für günstig erachtet wird, kann ein literarischer Text auch mit einem Sachtext verbunden werden, der das Verständnis der landeskundlichen Inhalte vertiefen soll ...“ (S. 90). Zielstellung des Lesens ist, neben der Information, vor allem politische Erziehung:

„Den Schülern aus Staaten der sozialistischen Völkerfamilie begegnen in den Lesetexten zweifellos viele Erscheinungen im sozialen Milieu, die gleich oder zumindest ähnlich sind, weil sie aus der sozialistischen Gesellschaftsordnung resultieren. Diese können und müssen selbstverständlich auch für die Erziehungsarbeit genutzt werden, indem sie beispielsweise helfen, Einstellungen und Haltungen eines sozialistischen Staatsbürgers herauszubilden...“

Von besonderer Bedeutung für die Nutzung der erzieherischen Potenzen ...ist die Tatsache, daß die Texte nicht nur Muster für sprachliche Leistungen sind, sondern auch Muster für das Verhalten der Menschen... Typisch für das Verhalten unserer Menschen ...ist, daß der einzelne sich um das Wohl seiner Mitmenschen sorgt, daß er für die Allgemeinheit tätig ist. Texte in neueren Lehrbüchern versuchen, diese wichtigen Veränderungen im Verhalten zu veranschaulichen. Ausgehend von einem Text über eine ‘Hausgemeinschaft’ erörtert man beispielsweise eingehend den Begriff, der in der DDR eine Neubedeutung erhielt ...“ (S.89)

usw. usw. Ein Kommentar erübrigt sich.

Zur Behandlung von Gedichten und Liedern unter landeskundlicher Zielsetzung heißt es, diese „kann den Prozeß der Bewußtseinsbildung auf besondere Weise emotional unterstützen“ (S. 95) und als dafür geeignete Beispiel wird folgendes Gedicht angeboten:

Heinz Kahlau:
Mädchen

Noch Ihre Mütter
waren zufrieden,
sagte man ihnen:
Ich liebe Dich.
Sie
wollen inzwischen
schon wissen:
Warum?

Welche Bewusstseinsbildung ist hier gemeint? Die Entwicklung des Selbstbewusstseins (oder einer bestimmten Art von Rationalität??) bei jungen Mädchen aus einem Industriestaat, in dem 90 % der Frauen in arbeitsfähigem Alter arbeiteten und meist auch eine gute Fachausbildung hatten? Die Übertragung dieser Denkweisen in das Bewusstsein der Lernenden? Das liegt mir nahe an kultureller Expansion!

Ein zweites Beispiel:

Johannes R. Becher:
Das 20. Jahrhundert

Du kannst die Zeit
Dir nicht aussuchen,
in der Du geboren wirst.

Das 20. Jahrhundert
 hat Dich ausgesucht,
 die Zahl 19 ...
 begleitet Deine Jahre.
 Du bist geboren
 in der Zeit der Völkerwanderung.
 Die Völker wandern
 von unten nach oben.

Was hat dieses Gedicht mit Landeskunde, wie wir sie verstehen wollen, zu tun? Allerhöchstens illustriert es vielleicht eine in den 50iger Jahren und auch später in der DDR verbreitete und gewollte sehr optimistisch-fortschrittsgläubige Meinung vom Sieg des Sozialismus weltweit - also einen kleinen Ausschnitt deutscher Geschichte.

Das Didaktik-Lehrbuch empfiehlt im übrigen weiterhin vor allem Gedichte, die in Zirkeln schreibender Arbeiter entstanden sind sowie Arbeiten aus dem Poetenseminar der FDJ. Das wären dann unter anderem Texte wie der folgende von dem Pädagogikstudenten Dietmar Gabriel aus dem Poesiealbum, Sonderheft Poetenseminar 1971 (Verlag Neues Leben Berlin):

LPG-VORSITZENDER IM RHINLUCH
 Schon lange vertauscht
 - doch nicht vergessen - den Pferderücken
 gegen den Feldbezwinger ES,
 steht mein o-beiniger
 Anthäus in der Landschaft
 zwischen Karpfen, Storch und Waldameise.
 Auf seiner Stirn vervielfacht eingegraben
 die wenigen Hügel hier oder auch
 die freundlichen Kondensstreifen der tagtäglichen
 MIGs,
 deren Getöse ihm und der Landschaft
 die Ruhe gibt.

In eben diesem Sonderheft der Reihe Poesiealbum des Verlags Neues Leben Berlin heißt es:

„SÄTZE ÜBER LYRIK

1. *Vorrangige Aufgabe des Schreibenden ist es, den Standpunkt der Arbeiterklasse einem größtmöglichen Kreise gegenüber klar, verständlich und auf seine Art zum Ausdruck zu bringen.*
2. *Somit ist der poetische Wert eines Gedichts untrennbar von seinem Gebrauchswert...*
3. *Unsere Arbeiten sollen komplizierte Dinge und Vorgänge durchschaubarer machen - und nicht umgekehrt.*
4. *Gedichte müssen neue Fragen aufwerfen, Haltungen und Positionen offenbaren. Über unsere Gedichte sollten wir in einen herausfordernden Dialog mit dem Leser treten und somit zur Klärung und Antwortfindung beitragen.*
5. *Es gibt nicht Poesie an sich. Poesie ohne jeglichen Bezug ist für uns als Poesie nicht existent.*
6. *Unsere Muttersprache ist Deutsch - und sie ist schön genug. Wir brauchen keine Potenzwurzellyrik, sondern potente Lyrik.*
7. *Die Form kann nur der aufheben, der sie beherrscht.*
8. *Wir sind keine Botschafter eines lyrischen Heils. Weltschmerz ist zwar höchst politisch, aber unsere Politik ist kein Weltschmerz.*

9. *Dichtung ist erhöhtes Menschentum, aber der Dichter kein erhöhter Mensch*
 10. *Was wir anstreben, ist künstlerisches Niveau - und nicht künstliches Niveau. Dabei sind uns Ehrlichkeit gegenüber sich selbst, dem Gegenstand und dem angesprochenen Leser in gleichem Maße Grundprinzip.*
 11. *Es geht uns um Auseinandersetzung mit unserer Umwelt, um offene Augen, Standpunkte, Haltungen, um Courage, Kampf und Liebe und Schönheit. Es geht uns um uns und um das höchst Intime - UND DARÜBER SCHWÄTZT MAN NICHT.*

Diese Sätze formulierte eine Gruppe junger Lyriker auf dem 2. Zentralen Poetenseminar der FDJ zur Selbstverständigung und stellt sie hiermit zur Diskussion ... (Poesiealbum. Sonderheft Poetenseminar 1971. - Verlag Neues Leben, Berlin 1971).

Diese Sätze und die Gedichte geben viel Auskunft über das Land, in dem sie geschrieben wurden und insofern sind sie wieder interessant für Landeskunde - allerdings in einem anderen Sinn, als es die Autoren der Didaktik meinten.

Neben der „Bewusstseinsbildung“, die man vielleicht besser politische Indoktrination nennen sollte, diente der Einsatz von literarischen Texten vor allem der Vermittlung von landeskundlichem Wissen. Diese Wissenslastigkeit wird deutlich sichtbar bei Gudrun Fischer (1986): Landeskundliche Relevanz des künstlerischen Textes heißt für sie, er sollte „zur Vermittlung bzw. Aneignung eines komplexen und differenzierten Landesbildes DDR beitragen ... Solche Texte werden in erster Linie lk. Einsichten vermitteln, die auf der Ebene der Information liegen. Damit ist gemeint: Der ausländische Leser macht die Bekanntschaft mit DDR-Autoren und ihrem jeweils spezifischen Beitrag zur DDR-Literatur ... Der Leser wird mit bestimmten Landschaften, Städten, historischen oder aktuellen Ereignissen, Persönlichkeiten usw. bekanntgemacht, die für ein DDR-Landsbild wesentlich erscheinen ...“ (S. 303).

Erst in zweiter Linie wird dem literarischen Text zugestanden, dass er „natürlich in jedem Fall auch ein ästhetisches Gebilde“ ist und als künstlerischer Text auch einen emotionalen Zugang zu den Informationen gestattet. Gerade darin wird aber auch ein Problem gesehen, denn es wird ja erkannt, dass Literatur eben nicht mit der Wirklichkeit identisch und auch keine Kopie der Wirklichkeit ist. Gerade die besondere Chance, die Literatur bietet, nämlich sehr individuelle Sichten auf Wirklichkeit kennenzulernen, ist für eine rein kognitive Landeskunde mit ihrem Landesbild sehr problematisch.

Diese beiden Beispiele mögen genügen. Sie sollten zeigen, dass eine sehr enge Auffassung von Landeskunde unter lediglich kognitivem Aspekt zum einen die wirklichen Möglichkeiten von Literatur für interkulturellen Fremdsprachenunterricht nicht sehen kann, zum anderen selbst Literatur zur ideologischen Beeinflussung missbraucht wurde - was letztlich jeden Spaß am Lesen verderben muss.

7.2. Literatur in einer lernerorientierten, interkulturellen Landeskunde

Eine ganz andere Auffassung von Literatur und Landeskunde, die einen weiten Landeskundebegriff zur Grundlage hat (d.h. eine Landeskunde, die mehr ist als bloße Faktenvermittlung), hat Rüdiger Krechel (1989) dargestellt. Er geht davon aus, dass wichtige Ziele beim Lernen fremder Sprachen und fremder Kulturen unter anderem die folgenden sind:

- Sensibilität für das Anders-Sein entwickeln
- Unterschiede erkennen und akzeptieren
- Unterschiede erwarten und auf sie eingehen können

- die Fähigkeit entwickeln, Stereotype zu differenzieren.

Ziel für Krechel ist also ein differenziertes und sensibles Kulturverstehen, wie es auch den Zielstellungen einer interkulturellen Landeskunde zu entnehmen ist. Dieses Kulturverstehen ist für ihn nur erreichbar,

„wenn Fragen des Weltbildes, Fragen nach Lebenszielen, Wertvorstellungen, Wünschen, Ängsten und Aspekte des alltäglichen Umgangs miteinander als Themenstoffe“ einbezogen werden (S. 51)

Von daher leitet er sein Plädoyer für literarische Texte im DaF-Unterricht ab, denn gerade in diesen sind die genannten Aspekte leichter zugänglich und umfassender zu finden als in anderen Texten.

7.2.1. Argumente für den literarischen Text

Zwei oft gebrauchte Argumente gegen literarische Texte sind:

- „Literarische Texte sind erschwerte Texte, oft sehr komplex, mehrdeutig und nicht spontan verständlich. Sie vergrößern die Mühen und Schwierigkeiten für den fremdsprachigen Leser unnötig.“
- „Literarische Texte sind zur Vermittlung landeskundlichen Wissens ungeeignet, weil sie keine dokumentarisch objektiven Texte, sondern höchst subjektive, perspektivische Texte sind.“

Das erste Argument ist nicht ganz von der Hand zu weisen. Natürlich sind literarische Texte schwieriger zu lesen als andere Texte. Aber: Fremdsprachiges Lesen ist immer langsames und schwieriges Lesen. Gerade literarische Texte bieten für diese Mühe und Anstrengung auch den entsprechenden „Gegenwert“ - es lohnt sich, sie zu lesen - auch mühsam. Der Leser wird, so Krechel, durch die ansprechenden Inhalte für seine Mühen belohnt. Außerdem vermittelt der verlangsamte Rezeptionsvorgang beim Umgang mit literarischen Texten emotionale und ästhetische Erlebnisse, die dem rasch und flüchtig Lesenden verborgen bleiben. „Im Wechsel von kursorischen, intensiven und statarischen Phasen der Lektürearbeit liegen Chancen freier, offener, ja tendenziell symmetrischer Formen literarischer Kommunikation“ (Weller 1989, S. 254).

Entscheidend ist hier auch die Textauswahl, die auf das sprachliche Niveau des Lesers abgestimmt sein muss. Auch in der Anfangsstufe gibt es dafür schon Texte (vgl. Krusche 1987, 6ff), z.B.:

Rudolf Steinmetz: Konjugation

| | |
|----------|------------------|
| Ich gehe | Geht es? |
| du gehst | |
| er geht | Danke - es geht. |
| sie geht | |
| es geht. | |

Zum zweiten Argument: Gerade wegen ihrer Subjektivität und Perspektivität sind literarische Texte als Ergänzung für die Landeskunde geeignet - wenn man unter Landeskunde mehr versteht als ein kognitiv angeeignetes Wissen (ein Bild) vom anderen Land. Neben sachbezogenen, informativen, dokumentarischen Texten können sie eben gerade dazu beitragen, sensibles Kulturverstehen zu fördern.

Für Fricke gibt es eine Wechselwirkung, ja eine gegenseitige Abhängigkeit von Literatur und Landeskunde. Er meint, dass Literatur selbstverständlich nicht alleiniger Träger landeskundlicher Information sein kann, dass sie aber landeskundliche Informationen in besonderer Weise vermittelt: *„Man kann sicher so weit gehen zu sagen, daß literarische Texte auf Grund ihrer potentiellen Sinnstiftung und Individualisierung ein Zentrum bilden können, von dem aus die zeitgenössischen oder historischen Reverenzen sozialer, politischer, wirtschaftlicher und kultureller Wirklichkeit erarbeitet und erschlossen werden können. Dieses Zentrum ist ein Ort der Identifikation, da es sich um literarisch vermittelte Einzelschicksale handelt; damit Ort der emotionalen Besetzung. Von hier aus wird Fremdkultur subjektiv erfahrbar ...“* (Fricke 1990, S. 66).

Weller (1989) argumentiert für den literarischen Text: *„Der fremdkulturelle Literaturunterricht ist ein unschätzbare Weg zum Verstehen anderer Völker und Kulturen wie auch zum Verstehen der eigenen Kultur. Literatur lesen bedeutet, vertiefte Welterfahrungen machen, die instruktive Überlegenheit eines literarisch vorgespielten Modells, d.h. verdichteter Wirklichkeit erfahren. In fiktionalen Texten erlebt der Schüler dasselbe lebensweltliche Problem eindrucksvoller und motivierender als im landeskundlichen Unterricht. In der Bedeutungsstruktur literarischer Texte erschließt sich für den jugendlichen Leser Wirklichkeit auf besondere Weise, erweitert sich durch die Formen poetischer Sinnkonstitution sein Selbst- und Weltverständnis“* (Weller 1989, S. 254).

Wierlacher stellt fest: Die moderne europäische und deutsche Literatur *„verfremdet vertraute Denk- und Handlungsweisen und führt diese Verfremdung oft sogar selbstreflexiv vor. Literarische Texte haben infolgedessen die besondere Fähigkeit, der kulturellen Außenbetrachtung Brücken zu bauen, über die interessierte Leser ohne umfängliche Vorerkundungen des anderen Ufers gehen können, um im weiten Feld kultureller Alteritäten mit diesen auch sich selber zu entdecken und ihr Sosein dadurch zu verändern“* (Wierlacher 1993, 112).

Krechel nimmt diese Argumente auf und plädiert für den literarischen Text, denn:

- Literarische Texte sprechen den Leser nicht nur auf der mentalen, kognitiven Ebene an, sondern zusätzlich auf der emotionalen, affektiven.
- Die Unbestimmtheitsbezüge und Leerstellen literarischer Texte veranlassen den Leser, seine Assoziationen und seine Lebenserfahrung mit dem Text zu verknüpfen. Dabei macht sich der Leser den Text „zu eigen“, zu seiner eigenen Sache und entwickelt Interesse. Literarische Texte können durch sich selbst motivieren. Der Leser wird aufmerksam auf individuelle Besonderheiten und Kontraste und denkt darüber nach - wenn man ihm entsprechende Aufgaben gibt.
- Literarische Texte ermöglichen durch ihren affektiven Umgang eine innere Beteiligung des Lesers, die durch Sachtexte nicht möglich ist.
- Literarische Texte können - bei richtiger Auswahl - mithelfen, Angst vor der fremden Sprache abzubauen.
- Literarische Texte können ermuntern, spielerisch mit der fremden Sprache und fremden Texten umzugehen.
- Literarische Texte können zur deutschen Sprachwirklichkeit hinführen, ebenso wie zur deutschen Wirklichkeit.

Andere Gründe für den Einsatz literarischer Texte findet man z.B. bei Hunfeld (vgl. dazu Hofmann 1991). Er geht von der weit verbreiteten Einsicht aus, dass Sprache nicht nur Abbild von Welt, sondern auch Interpretation von Wirklichkeit ist. Daraus folgt, dass das Lernen einer fremden Sprache nicht bedeutet, dieselbe Wirklichkeit nur mit den Worten der Fremd-

sprache zu beschreiben, sondern es bedeutet: Der Lerner wird auch mit einer anderen Interpretation von Wirklichkeit konfrontiert und muss sich diese bis zu einem gewissen Grade aneignen. Dass Sprache nun vor allem auch in jedem Fall Ausdruck einer bestimmten Interpretation von Wirklichkeit ist, zeigt gerade der literarische Text sehr deutlich. Wenn er bereits in der eigenen Sprache scheinbar vertraute Wirklichkeit verfremdet, so kann er das Fremde und das Charakteristische der fremden Sprache und der in dieser möglichen Interpretationen von Wirklichkeit besonders überzeugend zeigen und bewusst machen.

7.2.2. Kriterien zur Textauswahl

Krechel stellt fest, dass es in der Fachliteratur kaum überschaubare und anwendbare Kriterien für die Auswahl literarischer Texte zu finden gibt. Er selbst schlägt folgende Kriterien vor:

1. **Gefällt mir der Text?** Das eigene Gefallen ist eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung eines Textes. Man kann nur Begeisterung für einen Text übermitteln, wenn man selbst von diesem Text begeistert ist - insofern ist dieses Kriterium sicher nicht das wichtigste, aber dennoch immer zu beachten.
2. **Relevanz und vermutetes Interesse beim Leser.** Hier spielen bestimmte Lernerfaktoren, wie Alter, Geschlecht, soziale Gruppe, Herkunftskultur der Lernenden eine Rolle bei der Entscheidung. Man sollte sich fragen, ob das Thema in parallelem, kontrastivem oder ähnlichem Sinn in der Lernergruppe aktuell ist. Mit anderen Worten: Spielt die gleiche Fragestellung, wie sie im Text aufgeworfen wird, oder eine ähnliche oder eine ganz andere (die mit der des Textes kontrastiert) bei den Lernenden eine Rolle.
3. **Sprachliche und inhaltliche Eignung.** Die Menge unbekannter Lexik und unbekannter Grammatikstrukturen sollte sehr klein sein, damit der Text nicht schon vor dem Lesen zerredet werden muss. Auch die Aufgabenstellung sollte im Schwierigkeitsgrad an die Lernenden angepasst sein. Ferner sollte sich der Lehrer Fragen, welche inhaltlichen Schwierigkeiten des Textes das Lesen beeinträchtigen könnten: Ist der Text eher konkret oder abstrakt oder bildhaft? Ist er eher erzählend, beschreibend oder argumentierend? Sind die Bilder und Symbole leicht verständlich oder eher dunkel? Welchen Bezug haben Textwelt und Lernerwelt? Wenn der Text für den Lernenden zu viele unbekannte Phänomene enthält, ist er ungeeignet, denn: Zu vieles Erklären erschlägt den literarischen Text.
4. **Landeskundliche Repräsentanz.** Ist der Text aussagekräftig für die deutschen Länder, für eine bestimmte Zeit, für eine wichtige Gruppe oder die Mehrheit der Menschen? Stößt der Text Denkprozesse an, die dem Lehrer landeskundlich wichtig sind (Denkprozesse nicht nur in bezug auf Wissen, sondern auch in bezug auf Sensibilisierung für das Andere). Verfestigt der Text Klischees (dann ist er ungeeignet) oder hilft er, Klischees zu differenzieren?

7.2.3. Methodische Wege

Methodische Wege für den Umgang mit literarischen Texten in der Landeskunde sollen hier nur angedeutet werden; sie können bei Krechel nachgelesen werden.

1. Schritt: Annäherung an den Text

Hierzu gehören bekannte Verfahren zur Aktivierung von Vorwissen und Vorerwartungen sowie das Entschärfen sprachlicher Schwierigkeiten. Aber Vorsicht: Zu viel Vorwegnehmen

beeinträchtigt die Wirkung des literarischen Textes und macht den Text tot. Eine gewisse anfängliche Irritation gehört zur Wirkung literarischer Texte.

2. Schritt: Verschiedene Umgangsweisen mit dem Text

Beim Lesen ist es oft sinnvoll, den Leseprozess zusätzlich zu verzögern oder zu unterbrechen. Das Ziel ist es, mit dem Text „ins Gespräch zu kommen“. Das kann z.B. erfolgen durch:

- Auswählen oder Weglassen bestimmter Textabschnitte für das erste Lesen;
- nur den Beginn geben und mögliche Fortsetzungen finden lassen;
- überraschende Pointe aussparen und diese Leerstelle gestalten lassen und mit dem Original vergleichen usw.

3. Schritt: Erweiterung mit Ergänzungstexten

Zum einen kann man das Thema mit literarischen Texten erweitern und dabei die Möglichkeiten solcher Texte nutzen, die im Einbringen von Emotionalität und von vieldeutigen und differenzierten Perspektiven liegen. Die personenbezogenen, erlebnishaften Bedeutungs- und Bewertungsebenen literarischer Texte werden genutzt.

Zum andern sollte man literarische Texte ergänzen durch Texte, die eher faktisch dokumentativ sind und das Thema objektivieren. Ein gewisses Gerüst von Daten und Fakten ist nämlich notwendig, „in dem die literarischen Texte so etwas wie Knotenpunkte, emotional verankerte Festpunkte darstellen können“ (Krechel 1989, S. 41).

4. Schritt: Impulse für kreative Weiterarbeit und Gestaltung

Kreativer Umgang mit Kulturäußerungen ist ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit Kulturverstehen, denn Kulturverstehen bedeutet immer auch ein Verlassen der vertrauten Denk- und Verhaltensgewohnheiten. Es geht über lineares, logisches Denken hinaus und umfasst auch tastendes, intuitives Denken und Fühlen. Impulse für ein solches kreatives Arbeiten könnten unter anderem sein:

- Ausfüllen der vom Autor selbst gewollten Leerstellen im Text;
- Text nutzen als Ausgangspunkt für eigene Texte, die die fremde Situation mit der eigenen in Beziehung setzen usw.

7.3. Beispiel

Im folgenden soll eine Stoffeinheit vorgestellt werden, die an der TU Dresden mit ausländischen Germanistikstudenten mehrfach ausprobiert wurde. Das Arbeitsblatt wird unkommentiert vorgestellt, lediglich zur Einführung sei folgendes erklärt:

Die Lernenden sind Germanistikstudenten aus verschiedenen ost- und westeuropäischen Ländern mit relativ hohem Sprachniveau, die meist ein oder zwei Semester in Dresden studieren. Dabei sollen sie nicht nur ihr sprachliches Können verbessern, sondern auch etwas lernen über die Situation in den neuen Bundesländern. Um diese Situation besser zu verstehen, ist es notwendig, auch einiges über die Geschichte der neuen Bundesländer und über das Leben in der DDR zu erfahren. Dazu scheinen mir literarische Texte besonders geeignet zu sein. Ausgewählt habe ich einige Gedichte von Reiner Kunze. Das erste Gedicht (*Einladung zu einer Tasse Jasmintee*) wird zunächst gelesen, ohne dass die Studenten Kenntnis von der Biographie des Autors haben. Die Studenten versuchen, das Gedicht zu deuten und erst dann lesen sie den biographischen Text und lösen die entsprechenden Aufgaben auf dem Arbeitsblatt. Die beige-fügten Sachtexte liefern zusätzliche Informationen.

Abbildung 10: Beispiel für Arbeit mit literarischen Texten

Dr. Ulrich Zeuner

Sprachübungen Germanistikstudenten - ARBEITSBLATT

1. Versuchen Sie, das folgende kurze Gedicht zu deuten:

Reiner Kunze
Einladung zu einer Tasse Jasmintee

*Treten Sie ein, legen Sie Ihre
 Traurigkeit ab, hier
 dürfen Sie schweigen*

(geschrieben 1967; aus: Brief mit blauem Siegel, Reclam-Verlag, Leipzig 1974, S. 29)

2. Was erfahren Sie im folgenden Text über die Biographie von Reiner Kunze? Wie wird sein Werk gewertet?

Ehrendoktorwürde für Reiner Kunze
KUNST BRAUCHT EIN GEGENÜBER

...Weit über die Fachkreise hinaus bekannt ist der Lyriker Reiner Kunze, junger Ehrenpromovent der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der TU Dresden. Am 16. August 1933 wird er als Sohn eines Bergarbeiters in Oelsnitz geboren. Kunze studiert bis 1955 Philosophie und Journalistik an der Karl-Marx-Universität Leipzig. Danach ist er wissenschaftlicher Assistent an der journalistischen Fakultät der Leipziger Universität. Er hält Vorlesungen über literarisch-publizistische Formen - Feuilleton, Glosse, Kurzgeschichte und andere. Kurz vor der geplanten Promotion verläßt Kunze, nach scheren politischen Angriffen, 1959 die Universität, um zunächst als Hilfsschlosser und später als wissenschaftlicher Mitarbeiter der Deutschen Akademie der Künste zu arbeiten. Seit 1962 ist er freiberuflicher Schriftsteller. Für Furore sorgt sein 1968 in der Reihe Poesiealbum erschienener Gedichtband.

Bis zu seiner Übersiedlung in die Bundesrepublik 1977 liest er vor allem in kirchlichen Räumen und in den Häusern der Tschechoslowakischen und Ungarischen Kultur in Ostberlin. Nach dem Erscheinen des Prosabandes „Die wunderbaren Jahre“ schließt man ihn aus dem DDR-Schriftstellerverband aus. Am 7. April 1977 stellt Reiner Kunze einen Antrag auf Entlassung aus der DDR-Staatsbürgerschaft. Bereits am 10. April wird der Antrag genehmigt, und am 13. April übersiedelt Kunze mit Frau und Tochter in die Bundesrepublik.

In seiner Laudatio anlässlich der Ehrenpromotion konstatiert der Dekan der Fakultät, Prof. Dr. Schmitz: „Es ist ein Wagnis, dem Dichter Reiner Kunze die Ehrendoktorwürde einer Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft anzutragen“, denn literaturwissenschaftliche Lektüre und Forschung in staatlichen Institutionen scheinen sich nur schwer mit dem existenziellen Anspruch von Dichtung vereinen zu lassen. Prof. Dr. Heinrich Oberreuter stellte in der zweiten Laudatio u.a. die Suggestivfrage, ob Kunze ein politischer Dichter sei. Oberreuter verneinte das, denn Kunze selbst habe einmal von sich gesagt, „ich stelle mich dem Politischen dort, wo es ins Menschliche hineinragt“. Mit seinen Antworten zu diesem Thema habe der Dichter gleichzeitig die Methoden des menschenverachtenden Systems in der DDR entlarvt. Prof. Dr. Frühwald ging in der dritten Laudatio vor allem auf das Sprachvertrauen Kunzes ein: „Kunst braucht, um zu entstehen, nicht immer ein gegen, auch ein Gegenüber kann inspirieren“, sagte er... (Georg Prause; aus dem Dresdner Uni-Journal, 1/94)

Reiner Kunze

Erster Brief der Tamara A.

Geschrieben habe dir

*Tamara A., vierzehn jahre alt, bald
mitglied des Komsomol*

In ihrer stadt, schreibe sie, stehen

vier denkmäler: Lenin

Tschapajew

Kirow

Kuibyschew

Schade, daß sie nichts erzähle

von sich

Sie erzählt

von sich , tochter

(geschrieben 1969; Aus: Brief mit blauem Siegel, Leipzig 1974, S. 54)

Sacherklärungen:

- **Tschapajew:** Kommandeur kommunistischer Truppen im Bürgerkrieg (lebte von 1887 - 1919).
- **Kirow:** sowjetischer Politiker (1886 - 1934); seit 1926 Parteisekretär in Leningrad; gehörte zu den engsten Mitarbeitern Stalins; seine (nicht völlig aufgeklärte, vielleicht von Stalin selbst veranlassete) Ermordung war der Auftakt der „großen Säuberung“ der Jahre 1934 - 1938.
- **Kuibyschew:** sowjetischer Politiker (1888 - 1935); seit 1927 als Anhänger Stalins Mitglied des Politbüros; 1930 - 1935 Vorsitzender der Staatlichen Plankommission und maßgebend am Aufbau der Planwirtschaft beteiligt (nach ihm ist/war ein Verwaltungsgebiet an der mittleren Wolga und eine Stadt benannt).

Aufgaben:

1. Fassen Sie aus dem Kapitel 7.1 zusammen, welche Probleme in einem kognitiven Landeskundemodell (Beispiel DDR-Landeskunde) bei der Verwendung literarischer Texte auftreten können.
2. Welche Argumente sprechen für literarische Texte in der interkulturellen Landeskunde?
3. Erläutern Sie einige wichtige Kriterien zu Auswahl literarischer Texte!
4. Welche methodischen Wege können Sie den einzelnen Schritten bei der Arbeit mit literarischen Texten zuordnen?
5. Kommentieren und Erläutern Sie die Beispiele für die Arbeit mit literarischen Texten (Beispiele befinden sich auf CD-ROM).

8. Landeskunde in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache - landeskundliche Materialien (Dossiers)

Lernziele:

| | |
|-----------------|--|
| Kennen | <ul style="list-style-type: none"> • Kriterien zur Lehrwerkbeurteilung • Beispiele aus „Sprachbrücke“, „Typisch Deutsch“ und „Spielarten“ • Beispiele aus „Sichtwechsel“ bzw. „Sichtwechsel Neu“ • Materialtypologie Landeskunde • Grundsätze für landeskundliche Dossiers |
| Erkennen | <ul style="list-style-type: none"> • Interkulturellen Ansatz in den genannten Lehrwerken |
| Können | <ul style="list-style-type: none"> • Mit Hilfe des bisherigen Wissens anhand der Beispiele erläutern, inwiefern die Lehrwerke interkulturelle Lehrwerke sind • Zuordnen von Materialien zur Materialtypologie |

8.1. Landeskundliche Inhalte in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache - Kriterien zur Beurteilung

In seiner Untersuchung zum Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache fand Ammer bei den untersuchten westdeutschen Lehrwerken drei verschiedene Gruppen (Ammer 1994; konkrete Beispiele für die untersuchten Lehrwerke s. dort):

a) Sprachvermittlungsorientierte Lehrwerke

Zwischen 1955 und 1976 entstanden; fast ausschließliche Konzentration auf die Sprache selbst, d.h. auf Grammatik und Lexik.

b) Kulturvermittlungsorientierte Lehrwerke

Zwischen 1972 und 1983 vor dem Hintergrund der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre in Westdeutschland entstanden; übergeordnete Lehrziele: „Kommunikation“ und „Emanzipation“. „Man geht nun davon aus, daß mit dem Erlernen der deutschen Sprache auch das Kennenlernen der deutschen Kultur verbunden sein müsse, da man sonst nicht zur Kommunikation fähig sei, wobei unter Kultur die Gesamtheit der Lebensverhältnisse eines Volkes verstanden wird.“ (Ammer 1994, 33).

c) Kommunikationsorientierte Lehrwerke

Zwischen 1978 und 1987 entstanden; Sprache wird als Bestandteil einer komplexen sozialen Interaktion verstanden, Lernziel von Sprachunterricht wird die kommunikative Kompetenz, d.h. die Befähigung des Lernenden zum kommunikativen Handeln in der Gesellschaft und zum Diskurs über die Gesellschaft. Landeskundliche Inhalte werden von den „Grunddaseinsfunktionen menschlichen Lebens“ abgeleitet.

d) Interkulturelle Lehrwerke nimmt Ammer noch nicht als einen eigenen Bereich war, da zum Zeitpunkt seiner Untersuchung gerade erst „Sprachbrücke“ erschienen war. Wenn interkulturelle Landeskunde jedoch ein eigenständiger didaktischer Zugang für Sprach- und Kulturvermittlung ist, dann gehören die inzwischen existierenden Lehrwerke, die nach diesem Konzept arbeiten, in eine eigene, vierte Gruppe.

Für die Analyse der in den Lehrwerken enthaltenen landeskundlichen Inhalte stellt Ammer folgenden Fragenkatalog auf:

1. In welcher Intensität sind landes- bzw. kulturkundliche Informationen im Lehrwerk vertreten? Mit welchen Bereichen der deutschen Kultur befasst sich ein Lehrwerk, und wie sind die einzelnen Bereiche gewichtet?
2. Wie wird die deutsche Kultur präsentiert? Welche Einstellungen kommen bei der Behandlung einzelner Bereiche der deutschen Kultur zum Tragen?
3. Welche expliziten Wertungen über das Leben in Deutschland sind den Lehrwerken zu entnehmen? Was wird positiv dargestellt? Was wird problematisiert? Was wird kritisiert?
4. Wie sieht das Deutschlandbild aus, das zwischen den Zeilen vermittelt wird? Welche impliziten Aussagen gibt es über den Umgang der Menschen miteinander, über die Lebensqualität und über die Lebensgestaltung der Deutschen? (Ammer 1994, 33 - 38).

Ammers kurze Einschätzung der von ihm untersuchten Lehrwerke hinsichtlich dieser vier Fragengruppen kann an der angegebenen Stelle nachgelesen werden. Hier soll nur kurz referiert werden, wie nach Ammer die deutsche Kultur in Lehrwerken präsentiert werden kann. Er unterscheidet **fünf Präsentationsweisen**:

- a) **Typisierend - imitatorische** Texte beschreiben lediglich die konkreten Erscheinungsformen ihres Gegenstandes; sie versuchen, das Vorgefundene und Augenscheinliche abzubilden oder nachzuahmen. Es werden solche Gegenstände, Situationen, Verhältnisse und Einrichtungen dargestellt, die typisch und beispielhaft für die deutsche Kultur sein sollen.
- b) **Normativ-dokumentarische** Texte versuchen eine genaue und objektive Dokumentation der tatsächlich existierenden Verhältnisse und Gegebenheiten. Häufig sind Zahlen, Statistiken und Originaltexte zu finden.
- c) **Affirmativ-exklamatorische** Texte präsentieren das Besondere, Singuläre und Herausragende. Häufig ist eine Tendenz zur Affirmation, d.h. zur vorbehaltlosen und nachdrücklichen Zustimmung zu den bestehenden Verhältnissen.
- d) **Problemorientierte** Darstellungen wollen auf Probleme in der deutschen Kultur hinweisen und zu Stellungnahmen, Meinungsäußerungen und Lösungsvorschlägen anregen.
- e) Die **kritisch-emanzipatorische** Präsentationsweise „setzt einen Interessengegensatz voraus, der sich in verschiedenen inhaltlichen Positionen äußert. Der Gegensatz wird aus der wertenden Sicht der von bestimmten Maßnahmen, Zuständen und Entwicklungen Betroffenen dargestellt. Die vom eigenen, spezifischen Interesse ausgehende Wertung führt zu Kritik“ (Ammer 1994, 37 - 38).

Es ist hier nicht der Platz, um auf die Vor- und Nachteile dieser Präsentationsweisen im einzelnen einzugehen. Sicher ist, dass die gewählte Präsentationsweise von den gesellschaftlichen und fachlichen Rahmenbedingungen des Faches abhängt und sich danach richtet, was die Lehrbuchautoren unter Landeskunde verstehen.

So dominierte in DDR-Lehrbüchern normativ-dokumentarische und die affirmativ-exklamatorische Präsentationsweise, während neue interkulturelle Lehrwerke neben dokumentarischen Texten vor allem mit kritisch-emanzipatorischen Darstellungen arbeiten.

Meijer und Jenkins (1998) stellten den folgenden **Kriterienkatalog zur Beurteilung landeskundlicher Inhalte in Lehrwerken** vor. Auch hier sollten die Erläuterungen für die einzelnen Fragen in der angegebenen Quelle nachgelesen werden.

Funktionalität

- Werden *vor allem* Fakten vermittelt?
- Sind die Fakten funktional, d.h. für die Deutschlernenden wichtig?

Zielgruppe

- Gehören die Themen zu der Erlebnis- oder Erfahrungswelt der Zielgruppe?
- Sind die Themen aus der Perspektive der Altersgruppe ausgewählt?

Regionale Vielfalt

- Werden neben Deutschland auch die anderen deutschsprachigen Länder besprochen?
- Werden Themen auch grenzüberschreitend behandelt?
- Wird auch auf regionale Unterschiede im deutschsprachigen Raum eingegangen?

Realistisches Bild

- Sind die dargestellten Fakten korrekt?
- Sind die Texte authentisch?
- Sind die dargestellten Fakten repräsentativ?
- Ist die Darstellung des Landes realistisch?
- Ist die Darstellung auch problemorientiert?
- Wird ein „touristisches“ Bild gezeigt?
- Ist die Darstellung einigermaßen ausgewogen?
- Entspricht die Darstellung der Zielgruppe?

Textsorten

- Gibt es neben rein informativen Texten auch erzählende Texte? (aus der Literatur?)

Vorurteile und Stereotype

- Werden Vorurteilen und Stereotypen in Texten und Aufgaben Aufmerksamkeit gewidmet?
- Bleibt vieles implizit?
- Gibt es Arbeitsformen zum Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen?

Illustrationen

- Geben Fotos und Zeichnungen ein realistisches Bild des Zielsprachenlandes?

Interkulturalität

- Werden die Lernenden zu Vergleichen zwischen den Zielsprachenländern und dem eigenen Land angeleitet?
- Gibt das Lehrwerk Hilfe für Schüleraustausch, Klassenkorrespondenz, Videoprojekte?

Arbeitsformen

- Wird von den Lernenden die Reproduktion von Fakten verlangt?
- Lernen sie die Techniken des Vergleichs?
- Bietet das Lehrwerk den Lernenden die Möglichkeit, aus eigenem Interesse heraus Inhalte zu suchen/ auszuwählen?
- Gibt es Anleitungen zur Projektarbeit?
- Spielen die neuen Medien eine Rolle?
(Meijer, Jenkins 1998, 25)

8.2. Beispiele für interkulturelle Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache

Um Beispiele dafür zu geben, wie Landeskunde in DaF-Lehrwerken konkret gemacht wird, habe ich Lehrwerke ausgewählt, die dem interkulturellen Ansatz von Landeskunde verpflichtet sind. Diese Auswahl erfolgte vor allem, um Versuche der praktischen Umsetzung des in diesem Material theoretisch Gesagten vorzustellen. Es wird aber empfohlen, auch andere Lehrwerke im Hinblick auf die in ihnen präsentierte Landeskunde durchzusehen; die oben

referierten Kriterien zur Beurteilung landeskundlicher Inhalte in Lehrwerken können dabei sehr hilfreich sein.

Auch in bezug auf die interkulturellen Lehrwerke kann nur eine kurze Vorstellung Ziel dieses Materials sein. Es wird also notwendig sein, auch die Lehrwerke selbst anzusehen.

a) „Sprachbrücke“

Sprachbrücke (Klett Verlag, München 1990) setzt sich explizit zum Ziel, durch den Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kommunikation zu ermöglichen: die zu erlernende Sprache soll eine Brücke zur fremden Kultur bilden. Die eigene Sprache und Kultur stellen den Ausgangspunkt dar, von dem aus das Fremde erfahren, erlebt, erforscht und erlernt werden kann (vgl. Handbuch für den Unterricht, S. 11).

Sprachbrücke ist dabei ein Grundstufenlehrwerk für Jugendliche und Erwachsene, das in Kursen außerhalb der deutschsprachigen Länder in zwei Bänden zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache führen will. Es ist also durchaus für Anfänger gedacht und demonstriert, wie interkulturelles Lernen von Anfang an ermöglicht werden kann. Die Lektionen sind themenzentriert, wobei die Themen grundsätzlich aus verschiedenen kulturellen Perspektiven dargestellt werden. Die deutsche Sicht ist dabei eine unter mehreren und wird nicht als Norm vermittelt. Der konkrete Hintergrund, vor dem der Kulturvergleich stattfindet, ist im Lehrwerk nicht festgelegt; mit „Lilaland“ wird ein fiktives Land angeboten, das dazu anregen soll, die Themen auf die jeweils regionalen Gegebenheiten zu beziehen. Auch Kontaktsituationen finden in Lilaland (d.h. im eigenen Land des Lernenden) statt. Sie sollen zum Nachdenken über die eigene und die fremde Kultur anregen, Vorurteile aufdecken und hinterfragen.

Als **Lernziel** für den Unterricht nennt das Handbuch **Kommunikative Kompetenz im interkulturellen Dialog**:

„Wenn das Lernziel für einen Deutschkurs außerhalb der deutschsprachigen Länder die kommunikative Kompetenz im interkulturellen Dialog ist, so umfaßt das mehrere Ebenen. Wenn Vertreter verschiedener Sprachen und Kulturen erfolgreich miteinander kommunizieren wollen, müssen sie zwischen ihre Vorstellungen von Sitten, Normen, Werten usw. vermitteln, um zu einem tragfähigen Kompromiß zu kommen. Unsere Wahrnehmung des Fremden ist im allgemeinen durch mehr oder weniger stereotype Vorstellungen geleitet. Der vorurteilsfreie Blick ist uns nicht möglich. Für den interkulturellen Dialog gilt es aber, die Bereitschaft zu einem besseren Verständnis zu fördern. Durch Bewußtmachen und Sensibilisierung für das Andersartige der fremden Kultur wird auch die Wahrnehmung des Eigenen differenzierter. Dabei bewirkt Fremdsprachenunterricht, daß man nicht nur das Fremde, sondern auch das Eigene besser kennen und einschätzen lernt.“ (Handbuch für den Unterricht, S. 16).

In diesem Zitat findet sich vieles wieder, was bereits bei den Lernzielen angesprochen wurde (vgl. Kapitel 3.1. und 3.2. dieses Materials). Wie diese Lernziele konkret erreicht werden sollen, erfährt man bei einem genaueren Durchsehen des Lehrwerks.

b) „Typisch deutsch ?“ und „Spielarten“

Das Lehrbuch „Typisch deutsch ? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität“ von Heinke Behal-Thomsen, Angelika Lundquist-Mog und Paul Mog erschien 1993 im Langenscheidt Verlag. Es steht in engem Zusammenhang mit dem in der Reihe „Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis“ erschienenen Band „Die Deutschen in ihrer Welt - Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde“ (Mog, P., Althaus, H.-J. 1992).

Das Vorwort des Lehrbuches charakterisiert diesen Zusammenhang und das Anliegen des Buches wie folgt:

„Beide Bücher versammeln die Ergebnisse eines von der Robert Bosch Stiftung geförderten Deutschlandkunde-Projekts, das an der Universität Tübingen angesiedelt war. Ziel des Projekts war zum einen eine neuartige Darstellung Deutschlands und zum anderen ein darauf aufbauendes Unterrichtsbuch, das Sprach- und Landeskundeunterricht integriert. Beide Werke wollen ein besseres Verstehen der deutschen Sprache, Gesellschaft und Kultur ermöglichen und richten sich an ausländische Lehrende und Lernende im In- und Ausland.

Die Deutschen in ihrer Welt konzentriert sich neben engen fachbezogenen Darstellungen zur deutschen Geschichte, zum Begriff der Bildung, zur politischen Kultur und Außenpolitik auf so grundlegende Strukturen wie Raum- und Zeiterfahrung oder das Verhältnis von Privat und Öffentlich. Dank der Unterstützung durch einen interdisziplinären Gesprächskreis, in dem Historiker, Politologen, Soziologen, Germanisten und Kulturwissenschaftler zusammenarbeiteten, konnten soziokulturelle Grundmuster von unterschiedlichen Erklärungsansätzen her entfaltet werden. Das Werk bietet als „Lehrerbuch“ zu dem vorliegenden Arbeitsbuch das umfassendere Grundlagen- und Hintergrundwissen.

Die Aufgabe des *Tübinger Modells einer integrativen Landeskunde* bestand jedoch nicht nur darin, das theoretische Modell einer interdisziplinären Deutschlandkunde vorzulegen, es galt auch, Möglichkeiten seiner Anwendung in der Unterrichtspraxis zu entwickeln. „Integrative Landeskunde“ bedeutet hier nicht nur „interdisziplinäre Landeskunde“, sondern eine Verbindung von Sprach- und Landeskundeunterricht, die sprachliches und kulturelles Lernen als Einheit und Wechselbeziehung faßt.

Damit ist ein erstes wesentliches Kennzeichen von **Typisch deutsch?** benannt, das die exemplarische Didaktisierung von drei der insgesamt zehn Kapitel des ersten Buches präsentiert. Die entscheidende Besonderheit dieser Landeskunde ist die Konzentration auf Grundmuster deutscher Mentalität. Dahinter steht die Frage nach kollektiven Schlüsselerfahrungen der Deutschen, die historisch in der Regel schon weit zurückliegen, aber immer noch als weitgehend unbewußt gewordene Orientierungsmuster und Dispositionen das Fühlen, Denken und Vergalten prägen. ...“

Seine kulturkontrastive Orientierung gewinnt **Typisch deutsch?** „durch eine besondere Fokussierung auf den Vergleich Deutschland - USA“. Diese kontrastive Ausrichtung ist durchaus auf andere Länder übertragbar.

Typisch deutsch? gehört somit zu den interkulturell konzipierten Unterrichtswerken, die versuchen, die deutsche Sprache und Kultur aus der Fremdperspektive darzubieten und einen Lernprozeß in Gang zu setzen, bei dem die Fremderfahrung idealiter zugleich auch die Selbsterfahrung schärft und die Fixierung auf die eigene Kultur relativiert...

Didaktisch bedeutet dies eine Lernerorientierung, die von der rein kognitiven Wissensvermittlung abrückt und verstärkt die subjektiven und emotionalen Komponenten des kulturellen Fremdverstehens einbezieht. Das Arbeitsbuch zielt auf die Eigenaktivität der Lerner, ihre Gefühle, ihre Assoziationen und die Bilder ihrer Vorstellungswelt. Es vertraut auf ihre Neugier, Phantasie und Spielfreude, jenseits der Fixierung auf das Richtige und der Angst vor dem Falschen.... Auf stärker kognitive Weise verfolgen andere Verfahren das gleiche Ziel: die Übungen zur konfrontativen Semantik, die jedes Kapitel einleiten, oder die historischen Rückblicke, die einsehbarer machen können, warum und in welchem Lebenszusammenhang sich für Ausländer befremdliche Formen des Fühlens, Denkens und Verhaltens entwickelt haben ...“ (aus dem Vorwort, *Typisch deutsch?* 1993, 6 - 7).

Neben dem interessanten Ansatzpunkt, Inhalte für Landeskunde zu gewinnen („Grundmuster deutscher Mentalität“) bietet dieses Arbeitsbuch also eine Menge anregender Aufgaben und Übungen, die auf andere Zielgruppen und andere Inhalte übertragbar sind.

Nach dem gleichen theoretischen Ansatz hat Angelika Lundquist-Mog 1996 ein Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde für den deutsch - polnischen Kulturvergleich unter dem Titel „**Spielarten**“ (Lundquist-Mog 1996) geschrieben.

c) Sichtwechsel und Sichtwechsel Neu

Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis von „Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung“ (Klett Verlag, Stuttgart 1984) zeigt, dass dieses Buch interkulturelle Lernziele verfolgt, denn interkulturelle Lernziele bilden den Ausgangspunkt für die Kapitelüberschriften:

- 1 Wahrnehmung und Interpretation
- 2 Wahrnehmung und kulturspezifische Erfahrung
- 3 Wahrnehmung und gruppenspezifische Erfahrung
- 4 Bedeutungsentwicklung
- 5 Bedeutungsentwicklung in der Fremdsprache usw.

Im Handbuch für den Unterricht heißt es dazu:

„Wir suchten ... nach einer Systematik, die sowohl den Lernenden als auch uns Lehrern ein persönliches Weiterlernen durch möglichst kooperatives Arbeiten ermöglichen sollte. Diese Systematik entwickelte sich schließlich aus der Verarbeitung der Spannung, die die Konfrontation von zwei (oder mehreren) Kulturen im Unterricht hervorbringt. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden, dem anderen als Person, als kultureller Inhalt und als sprachliche Konstruktion rückte immer mehr in das Zentrum der didaktischen Überlegungen. So entstand mit der Methode der Sprachsensibilisierung in „Sichtwechsel“ ein Lehrwerk für fortgeschrittene Deutschlernende, die sich mittels der deutschen Sprache einen Zugang zu Denk- und Verhaltensweisen der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Menschen und den Dingen ihres Alltags erschließen wollen.“

Das Lehrwerk basiert auf dem Grundprinzip, daß beim Fremdsprachenlernen eine **doppelte Progression** erforderlich wird: der Zuwachs an sprachlichem Wissen muß Hand in Hand gehen mit dem Zuwachs an kulturspezifischem Wissen über die Inhalte, die mit den sprachlichen Einheiten verknüpft sind. ...

Das andere und das Eigene mit anderen Augen betrachten können - ist das Globalziel der Methode. Daß es bei diesem „Sichtwechsel“ nicht genügt, die Dinge einfach „anders“ zu sehen, braucht hier nicht weiter dargelegt zu werden. Über die alte Weisheit, daß man (auch nach dem Kontakt mit einer anderen Sprache und Kultur) „nie wieder in den gleichen Fluß steigen kann“, möchten wir ebenfalls systematischer hinaus:

- „Sichtwechsel“ bietet deshalb ein strukturiertes Arbeitsprogramm mit **kognitiver Progression** für den Fortgeschrittenenunterricht.
- „Sichtwechsel“ macht **Grundmuster** des Fremdsprachenlernens, die sonst meist unbewußt ablaufen, **zum Thema** des Unterrichts. Solche Grundmuster sind z.B. Prozesse der Wahrnehmung, Bedeutungserfassung und -erschließung, Bildung von Regelhypothesen über Sprachformen und Sprachinhalte.
- Auf diese Weise sollen die Lernenden **kooperative Strategien der Aneignung** der deutschen Sprache entwickeln können, und zwar Strategien, die für sie als Personen (mit ihrem kulturellen Erfahrungshintergrund und ihren Lernabsichten) wichtig sind, so daß sie autonome, d.h. von Kursbuch und Unterricht unabhängige Lernende werden können.“ (Handbuch für den Unterricht, S. 9 - 10).

Die Lernenden sollen eine **kooperative Lernatmosphäre** mittragen und mitschaffen können und bereit sein, sich als Einzelpersonen mit all ihren Stärken, Schwächen und Vorlieben in den Unterricht mit einzubringen. „Dies setzt allerdings voraus, daß die Rahmenbedingungen es der Lernergruppe erlauben, sich zur Erarbeitung der Lernziele auf verschiedenen Ebenen Zeit zu lassen ...“

Die Lehrenden ... sollten über Erfahrung und Neugierde gegenüber der Kultur der Bundesrepublik Deutschland, gegenüber dem Sprachverhalten und der Lebenspraxis der dort lebenden Menschen verfügen. Auch fordert die Methode von ihnen ein lebendiges Interesse an Fragen der vergleichenden Kulturbetrachtung

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Erfolg der Methode ist, daß es den KL gelingt, eine **kooperative Lernatmosphäre** zu schaffen und mitzutragen, und daß sie bereit sind, die Lernenden

als Individuen mit individuellen Lernstrategien und individuell unterschiedlichen Lernfortschritten wahrzunehmen und sie nicht zu reduzieren auf die Rangfolge, die der/die einzelne im Vergleich zu anderen Mitlernenden bei der Erreichung der sprachlichen Lernziele einnimmt...

Die problemorientierten Aufgabenstellungen der Methode fordern die KL nicht nur als Leiter einer Lernergruppe, sondern ebenso oft als **Mitspieler**, die ihre eigenen Vorstellungen als gleichberechtigtes Mitglied einer Lernergruppe einbringen können, die nicht immer für alles eine Lösung parat haben und auch mal eine Antwort verweigern, mit sich selbst beschäftigt oder unzufrieden sein können....

Die zentrale, übergreifende Aufgabe der KL liegt bei der Methode der Sprachsensibilisierung schließlich darin, sprachlich-kulturelle **Lernprozesse durchsichtig zu machen** und die Ausbildung selbständiger Lernstrategien, die ein kooperatives Weiterlernen auch ohne Anleitung ermöglichen, zu fördern...“ (Handbuch für den Unterricht, S. 11)

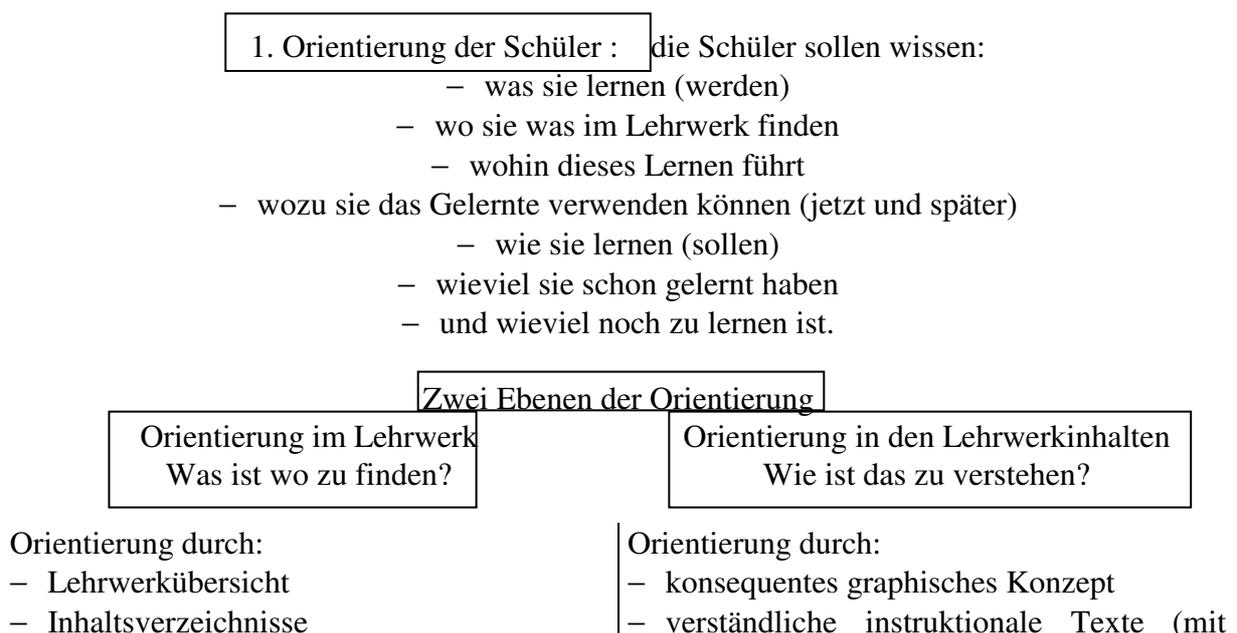
Das hier angedeutete Konzept (mehr dazu ist im Handbuch für den Unterricht nachzulesen) wird in **„Sichtwechsel Neu“** (Verlag Klett Edition Deutsch, München 1995 ff.) noch konsequenter verfolgt. Diese überarbeitete Fassung des Mittelstufenlehrwerks, aus dem in den vorangegangenen Abschnitten dieses Materials schon Beispiele für methodisches Vorgehen zitiert wurden, besteht aus drei Bänden, die gleichberechtigt zu den Sprachlernzielen konsequent interkulturelle Lernziele verfolgen:

- Band 1: Wahrnehmung & Bedeutung
- Band 2: Bedeutungserschließung und -entwicklung & Kulturvergleich
- Band 3: Kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung & Manipulation durch Sprache.

Neben einer Aktualisierung der Texte, einer Überarbeitung der Aufgabenstellungen und einer Modernisierung des Layout ist auch eine konsequentere Arbeit an Lernstrategien zu bemerken. Lernprozesse werden tatsächlich durchsichtig gemacht und die Autoren zielen neben der interkulturellen Zielsetzung auf die Entwicklung eines autonomen Lerners (vgl. z.B. Nodari 1995).

So sind einige der folgenden Überlegungen von Nodari (1995, 185 ff.) zur Problematik Autonomie und Lehrwerksgestaltung in „Sichtwechsel Neu“ in die Praxis umgesetzt zu finden:

Abbildung 11: Übersicht: Nodari (1995, 185) zu Autonomie und Lehrwerksgestaltung



- Vorwort
- Register
- Grammatiküberblick
- Übungen zur Orientierung
(vgl. S. 187 - 192)

- Angaben zur Sozialform, zum Medium, zur Zeit und zur Phasierung)
- offene Übungsstrukturen und Aufgabenstellungen, die einen hohen Übertragungswert auf andere Lerninhalte haben
 - Unterstützungen zum Verständnis authentischer Texte (Illustrationen, Fotos, Diagramme, Tabellen usw.)
(vgl. S. 192 - 196)

2. Übertragung von Verantwortung für den eigenen Lernprozess

durch:

- Differenzierung der Ziele: minimale/ maximale Ziele; Zielangaben am Kapitelanfang und zu einzelnen Lehrwerkinhalten ⇒ Ziel: Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein des Schülers fördern
- Differenzierung der Inhalte: Muss-Pensum; Kann-Pensum; Will-Pensum
- Differenzierung der Aufgabenstellung
- Angebote machen zur Entwicklung des eigenen Repertoires von Lerntechniken
- Angebote zur Optimierung eigener Kommunikationsstrategien, v.a. produktiver Problemlösungsstrategien (z.B. Sprachwechsel, Anlehnung an eine andere Sprache, Paraphrase, Generalisierung, Wortprägung, Umstrukturierung, Appelle um Hilfestellung, Geräuschimitation, Gestik und Mimik)
- Angebote zum Selbstlernen (z.B. Übungsschlüssel, Übungssammlungen, Selbsttests)

3. Reflexion über Lern- und Verhaltensweisen

Metakognitive Reflexionen

- ⇒ Bewusstwerden unterschiedlicher Lernweisen
- ⇒ Optimierung eigener Lernweisen durch:
- a) Kennenlernen des eigenen Lernertyps
 - b) Rückblick auf Lernerfahrungen und Austausch über Lernerfahrungen (nach bestimmten wichtigen Inhalten; am Ende einer Einheit; Evaluation von Projekten; Lerntagebücher)
 - c) Thematisierung des Unterrichts (als Thema einer Lehrinheit; „Klassenzeugnis für Lehrer“ usw.) und für erwachsene Lerner
 - d) Formulierung von Lernmotivationen und Lernbedürfnissen

Reflexionen über kulturspezifische Verhaltensweisen

- Bei der Auswahl kultureller Erscheinungen sollte den in Ausgangs- und Zielkultur *scheinbar* gleichen Erscheinungen der Vorrang gegeben werden, da sie am gefährlichsten sind und am ehesten zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führen .
- Folgende Bereiche kulturspezifischer Verhaltensweisen legen eigenkulturelle Reflexionen nahe:
1. Sitten und Gebräuche
 2. Sprachliche und nichtsprachliche Routinen (d.h. sprachliche Ausdrücke, Gesten und mimische Ausdrücke, die zur Gewohnheit geworden sind und weitgehend unreflektiert benutzt werden)
 3. Sprachliche und nichtsprachliche Rituale

(d.h. immer gleichbleibende Handlungsfolgen: Begrüßung, Einladung usw.) bzw. Gepflogenheiten (d.h. bewusst gepflegte Handlungsweisen, z.B. Komplimente, Höflichkeitsformen, Gepflogenheiten beim Essen, auf Partys, beim Telefonieren usw.)

4. Werte und Einstellungen; hierfür sind besonders literarische Texte geeignet

Neben diesen Lehrwerken, die explizit dem interkulturellen Ansatz von Landeskunde verpflichtet sind, ist auch bei anderen Lehrwerken der neueren Generation (seit dem letzten Drittel der 90er Jahre) Landeskunde - teilweise auch als D-A-CH-Landeskunde - wieder ein deutlich wahrnehmbarer Bestandteil, wie schon ein kurzer Blick in die Verlagsprospekte zeigt:

- „**Stufen international**“ (Klett Verlag) bietet Landeskunde zu Deutschland, Österreich und der Schweiz.
- „**em**“ (Hueber Verlag) enthält in seinen zahlreichen authentischen Textsorten und realitätsnahen Schreib- und Sprechansätzen vielfältige Zugangsmöglichkeiten zu deutschsprachiger Realität.
- „**Moment mal!**“ (Langenscheidt Verlag) „verfasst von Autorinnen und Autoren aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, enthält authentische Reportagen aus dem Alltag, die die Nähe zur gesprochenen Sprache und zur Lebenswirklichkeit der drei deutschsprachigen Länder ermöglichen“ (Langenscheidt Katalog 1999, Deutsch als Fremdsprache, S. 4).
- „**Die Suche 1**“ und „**Die Suche 2**“ (Langenscheidt Verlag) hat einen expliziten Landeskundeteil. Die in den beiden Bänden erzählten Lernromane „ermöglichen eine Vielzahl von landeskundlichen Einsichten und motivieren zu eigener Beobachtung der fremden Kultur“ (Langenscheidt Katalog 1999, Deutsch als Fremdsprache, S. 8). Zu „Suche 2“ vgl. auch die Untersuchung von Christian Thomas (1998).
- „**Unterwegs**“ (Langenscheidt Verlag) bietet Rollenspiele, Planspiele und Projekte und andere Aufgaben für landeskundliches Lernen an.

8.3. Ergänzende Materialsammlungen - Dossiers

Trotz guter Lehrwerke wird es häufig notwendig sein, ergänzende Materialien zusammenzustellen, sei es, weil das Lehrwerk nicht immer aktuell sein kann oder sei es, weil das Lehrwerk nicht genau auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnitten ist. Wichtig in Ergänzung von Lehrwerken sind auch visuelle Materialien, denn gerade Fotos oder bewegte Bilder können Realität in besonderer Weise zugänglich machen.

Penning (1995) hat versucht, eine gewisse Ordnung in landeskundliche Materialien zu bringen und schlägt folgende **Materialtypologie** vor. Dabei unterscheidet er drei Hauptgruppen von Materialien, „die man zugleich als Stufen der Verarbeitung eines Ereignisses auffassen kann: das Rohmaterial bzw. die historische Quelle (1), dann die Materialien, die den primären Ereigniszusammenhang eher reflektieren, und zwar informationsbetont in Richtung auf Fakten (2), meinungsbetont in Richtung auf Bewertungen (3)“ (Penning 1995, 632 - 633):

„*Materialtypologie Landeskunde*“

1. Rohmaterialien bzw. historische Quellen

- 1.1. Primär sprachlich
 - Verfassungsartikel, Gesetzes-/Vertragstexte, Urkunden
 - Flugblätter, Manifeste, Wahlprogramme
 - Anzeigen, z.B. Wohnungsmarkt, Heiratsmarkt
- 1.2. Primär bildlich
 - Stadtpläne
 - Reklame
 - Wahlplakate, Wahlwerbespots
- 1.3. Primär gegenständlich
 - Wahlstimmzettel, Rechnungen, Lebensmittelkarten
 - Mauerstück, Orden, Münzen ...

2. Informationsbetonte Materialien

- 2.1. Lesetexte
 - Auszüge aus faktenbetonten Sachbüchern
 - Handbuchartikel
 - Zeitungsnachricht/ -bericht*
- 2.2. Hörtexte
 - Rundfunknachricht/ -bericht*
- 2.3. Visuelle bzw. gemischte Medien
 - Zeittafeln
 - Tabellen, Statistiken
 - Dias, Fotos
 - Karten
 - Schaubilder/ Folien
 - Fernsehnachricht/ -bericht*

3. Meinungsbetonte Materialien

- 3.1. Lesetexte
 - Auszüge aus kritischen Sachbüchern
 - Texte von 'Akteuren': Aufzeichnungen, Erinnerungen
 - Zeitungskommentare*, Leserbriefe*
 - literarische Texte mit entsprechender Thematik
- 3.2. Hörtexte
 - 'Tondokumente' (Rundfunkansprachen, Reden), auch als Quelle!
 - Interviews*
 - Songs mit entsprechender Thematik
- 3.3. Visuelle bzw. gemischte Medien
 - Karikaturen
 - Fotos, Dias (künstlerisch gestaltet)
 - TV-Gesprächsrunden*, TV-Interviews*
 - TV-Reportage, Feature, Dokumentation
 - Spielfilme mit entsprechender Motivik“ (Penning 1995, 632)

Die mit einem kleinen Stern (*) gekennzeichneten Materialien hängen sehr stark vom aktuellen Bezug ab und sind daher sehr „verderblich“, wie Penning feststellt: „Nur im Zusammen-

hang mit dem auslösenden Ereignis und als Einstieg in ein Thema sind sie sinnvoll“ (Penning 1995, 633).

Insgesamt gibt diese Materialtypologie einen Eindruck von den vielen unterschiedlichen Textsorten und Medien, die für landeskundliches Lehren und Lernen zur Verfügung stehen. Diese sind für den Unterricht in eine didaktische Ordnung zu bringen, die Penning „Dossiers“ nennt.

Diese Dossiers lassen sich sehr genau auf die jeweilige Lernsituation zuschneiden. Sie sind jedoch als ein „Work in progress“ zu sehen, d.h. sie sollten für thematische Ergänzungen und Aktualisierungen offen sein. Penning schlägt als ideale Form eine um einen thematischen Kern zentrierte Loseblattsammlung vor, deren Teile der Lehrende je nach Lerngruppe und Aktualitätsbezug flexibel verwenden kann (vgl. Penning 1995, 634).

Bei der Zusammenstellung eines Dossiers nennt er folgende Grundsätze für die Materialauswahl und die Didaktisierung:

„(1) *Authentizität*

Ein landeskundliches Dossier muß weitgehend aus authentischen Materialien (Texten und sonstigen Medien) bestehen. Nur gewisse Einführungen zum Thema oder faktenbezogene Zusammenfassungen („Info-box“) sollten selbst verfaßt oder aus anderen Vorlagen adaptiert sein.

(2) *Kein Übergewicht an Zeitungstexten*

Zeitungstexte sind gut zugänglich, authentisch und oft relativ kurz. Trotzdem ist diese Textsorte nur in Maßen einzusetzen. Neben der bereits erwähnten Verderblichkeit führen hohe Situationsabhängigkeit, viel präsupponiertes Wissen über Institutionen und Akteure, dazu der spezielle Journalistenjargon mit seinen Metaphern und Idiomen zu großen Leseschwierigkeiten. Äußerst lohnend dagegen bleibt die Thematisierung bestimmter journalistischer Darstellungsformen im Sinne der Analyse der Pressesprache ...

(3) *Keine Text-“Häppchen“*

Die Texte sollen, wenn sie gekürzt werden müssen, immer repräsentative Ausschnitte umfassen, die allein den Nachvollzug von Standpunkten und Argumentationsweisen möglich machen. Vergessen wird dabei oft das gute Sachbuch oder der Zeitschriftenartikel....

(4) *Perspektivismus*

Informationsbetonte Materialien dürfen kein Übergewicht haben. Vielmehr sollen die meinungsbetonten Texte im Zentrum jeder Sequenz stehen. Durch solche ‘positionell-subjektive[n] Texte’ (D. Krusche) ist es allein möglich, Fragehorizonte aufzubauen und gezielte ‘Recherche’ zu führen. Nur so ist die prinzipielle Unendlichkeit des Stoffes strukturierbar, bleibt der notwendige Perspektivismus präsent. Dem Lehrer fällt dabei die Rolle des gut informierten Moderators zu, der aber auch eigene Standpunkte deutlich machen sollte.

(5) *Interkultureller Vergleich*

Der intrakulturelle Perspektivismus muß ergänzt werden durch den interkulturellen Vergleich. Dabei bieten sich insbesondere Texte von Ausländern an, die als repräsentative Vermittler zweier Kulturen über deutsche Verhältnisse und Ereignisse schreiben.

Aber auch deutsche Berichte über das Ausland machen immer wieder die eigenen Standpunkte und Denkweisen deutlich

(6) *Selbsttätiges Weiterarbeiten*

Jedes Einzelmaterial eines Dossiers muß genaue Quellenangaben für den Studenten beinhalten, damit die Bedingtheit einer jeden Aussage im Bewußtsein bleibt und weitere Recherchen ermöglicht werden. Weiterhin empfiehlt es sich, Leseanregungen zur individuel-

len Vertiefung eines Themas zu geben. Erst die Möglichkeit zur sogenannten Ganzlektüre außerhalb des Unterrichts (Sachbuch, Zeitschriftenaufsatz) läßt den Lerner in Sachen Landeskunde autonom werden.

(7) *Modulcharakter und 'schwache' Didaktik*

Ein Landeskunde-Dossier, mit dem des öfteren gearbeitet wird, kann nur eine offene Sammlung sein, die ständig zu ergänzen und im Unterricht variabel einzusetzen ist. Dies macht die Verbindung mit einer klaren sprachliche Progression und eine festliegende Didaktisierung im Unterschied zum Lehrwerk unmöglich. Trotzdem sollte man zu den Einzelmaterialien bewährte Arbeitsaufgaben, Hinführungen und Lernhilfen notieren und mögliche Sequenzen festlegen, so daß auch ein anderer Lehrerkollege die Einsatzmöglichkeit für seine Zwecke abschätzen kann“ (Penning 1995, 634 - 635).

Wenn Penning bei diesen Grundsätzen auch vor allem den fremdsprachlichen Deutschunterricht für die Studienvorbereitung ausländischer Studenten an Studienkollegs im Blick hat, so sind sie doch auf andere Zielgruppen übertragbar und geben wichtige Ansatzpunkte für die Sammlung und Zusammenstellung von Zusatzmaterialien für den landeskundlichen Unterricht.

Nützliche Hinweise für das Sammeln von Material geben Kaiser und Frick (1998) in folgender Übersicht:

„Was soll gesammelt werden?

- Kurze Meinungen (mit Foto) zu einem Thema (z.B.: Wie feiern Sie Ostern?)
- Fragebögen mit Auswertung (z.B.: Wie halten Sie's mit der Treue? [mit Punkteskala])
- Textserien zu einem Themenbereich (z.B.: Schule heute, Folge 1-6)
- Texte, bei denen arbeitsteilige Bearbeitung möglich ist (Texte mit Abschnitten, evtl. mit Zwischenüberschriften)
- Texte, die ein Thema historisch herleiten (z.B. Geschichte der Weißwurst)
- Überregionaler Bezug oder exemplarische, regionale Bedeutung (z.B. Religion im Unterricht: „Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde (LER)“ in Brandenburg

Achtung: keine Insidersprache wie häufig im SPIEGEL

Schlagwörter

- sollen pragmatisch ausgesucht werden (kein wissenschaftliches Archiv; z.B.: Gehört 'Sport' zu 'Alltags-' oder 'öffentlichem Leben'?).
- Häufig nachgefragte Themen bekommen ein eigenes Schlagwort (z.B. 'Drogen' könnten sowohl unter 'Jugend' wie auch unter 'Justiz' oder 'Gesundheit' subsummiert werden; aus Gründen der Benutzerfreundlichkeit plädieren wir jedoch für ein eigenes Schlagwort 'Drogen').

Raum

- Wird ein Archiv von mehreren Personen benutzt (Kollegium etc.), muss es frei zugänglich sein.
- Private Sammelwut wird meist durch den zur Verfügung stehenden Raum beschränkt

Pflege/Benutzerordnung

- Ein Archiv sollte nicht nur ergänzt, sondern auch regelmäßig ausgemistet werden.
- Wenn mehrere das Archiv benutzen: einen Vermerk über entnommenes Material machen.
- Entnommenes Material sollte möglichst bald zurückgelegt werden.

- Originale müssen pfleglich behandelt werden. Es empfiehlt sich, möglichst viel mit Kopien zu arbeiten.“
(Kaiser, Frick 1998, 50).

Aufgaben:

1. Nennen Sie wichtige Merkmale sprachvermittlungsorientierter, kulturvermittlungsorientierter, kommunikationsorientierter und interkultureller Lehrwerke.
2. Charakterisieren Sie kurz die folgenden Präsentationsweisen in landeskundlichen texten: typisierend-imitatorisch; normativ-dokumentarisch, affirmativ-exklamatorisch; problemorientiert; kritisch-emanzipatorisch.
3. Welche Kriterien zur Beurteilung landeskundlicher Inhalte in Lehrwerken kennen Sie?
4. Inwiefern werden in den Lehrwerkbeispielen auf der CD-ROM interkulturelle Lernziele verfolgt? Welche methodischen Verfahren werden dabei angewendet?
5. Nennen Sie Beispiele für die unterschiedlichen landeskundlichen Materialtypen.
6. Nennen Sie Grundsätze für die Materialauswahl und die Didaktisierung bei der Zusammenstellung eines Dossiers!

9. Internet und Landeskunde/interkulturelles Lernen

Lernziele:

- | | |
|-----------------|---|
| Kennen | <ul style="list-style-type: none"> • Merkmale des Internets, die relevant für landeskundliches Lernen sind • Chancen und Probleme, die das Internet für landeskundliches Lernen bringt • Zwei Beispiele für die landeskundliche Arbeit mit dem Internet |
| Erkennen | <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhang zwischen Merkmalen des Internets und Bestandteilen von Medienkompetenz |
| Können | <ul style="list-style-type: none"> • Übersicht über Probleme und Chancen nach Funk in Kapitel 9.3. kommentieren • Ein Beispiel (außerhalb des Lernmaterials!) erläutern |

9.1. Merkmale des Internets als neues Medium für landeskundliches Lernen

Grundsätzlich bietet das Internet im Fremdsprachenunterricht und beim landeskundlichen Lernen für die Lehrenden und die Lernenden folgende Möglichkeiten:

1. Bereitstellung von authentischer und aktueller Information (Fakten/Tatsachen/Meinungen) zu allen nur denkbaren thematischen Bereichen
2. Multimediale Bereitstellung von aktuellen und authentischen Materialien (Texte, Bilder, Radio- und Videosequenzen)
3. Schriftlicher Austausch mit Angehörigen der anderen Kultur (mit Hilfe von E-Mail, News-groups, Chatrooms und anderen netzspezifischen Kommunikationsformen) oder mit Kolleginnen und Kollegen über didaktische Fragen
4. Einfache, schnelle und damit aktuelle Publikation von Unterrichtsmaterialien und/oder Arbeitsergebnissen unterrichtlichen und/oder autonomen Lernens

Im Vergleich zu anderen Medien zeichnet sich das Lernen mit dem Internet durch spezifische Merkmale aus, die Werner Sacher wie folgt charakterisiert:

1. Es ist Lernen mit mehreren Medien, die unter einer gemeinsamen Oberfläche vereinigt sind.
2. Es ist Lernen über mehrere Sinnesmodalitäten bzw. -Sinneskanäle - Lernen mit Auge und Ohr, z. T. auch mit der Hand.
3. Es ist Lernen mit mehreren Codes bzw. Zeichensystemen - Lernen mit stehenden und bewegten Bildern, mit Texten, mit gesprochener Sprache, mit graphischen Darstellungen usw.
4. Es ist unterhaltsam und anregend gestaltetes Lernen - Infotainment und Edutainment.
5. Es ist interaktives Lernen - sowohl hinsichtlich eines dialogartigen Austausches zwischen dem User und dem System als auch der sozialen Interaktionen zwischen den Usern.
6. Es ist Lernen inmitten einer ungeheuren Informationsfülle.

7. Es ist (vor allem im World Wide Web) Lernen in multilinearen Hypermedia-Umgebungen, das viele Lernwege im vernetzten Informationsangebot zulässt.
8. Es ist Lernen in einer offenen Informationsumgebung, welche der Lerner für vielfältige Frage- und Aufgabenstellungen nutzen kann.
9. Es ist schließlich häufig auch Lernen mit fernen Partnern, mit denen nur elektronisch vermittelter Kontakt besteht. (Sacher 1998)

Das Internet als Medium hat also folgende für das Lernen mit dem Netz relevanten Merkmale:

- Multimedialität, Multimodalität, Multicodalität
- Info- und Edutainment
- Interaktivität
- Informationsfülle
- Hypermedia-Umgebung
- Lernen in offenen Informationsumgebungen
- Lernen mit fernen elektronisch vermittelten Partnern

Diese Merkmale des Internet erfordern einen Lernenden mit hinreichender Medienkompetenz. Diese Medienkompetenz kann nicht vorausgesetzt werden - ihre Entwicklung bzw. Weiterentwicklung muss im Zusammenhang mit der fachlichen Internet-Arbeit erfolgen. Ein Beispiel, wie das gemacht werden kann, ist bei Joachim Schlabach ((1997) nachzulesen.

9.2. Medienkompetenz

Sacher (1998) beschreibt die einzelnen **Bestandteile dieser Medienkompetenz** wie folgt:

- Multimedialität, Multimodalität, Multicodalität setzt eine weit über bloße Textliteralität hinausgehende **Medienliteralität** voraus - die Fähigkeit, verschiedenartige mediale Präsentationen und unterschiedliche Codierungen von Information zu verstehen und daraus Lerngewinn zu ziehen.
- Gelernt werden muss ein **Vermeiden der natürlichen Tendenz, wegen der Unterhaltungseffekte (Info- und Edutainment) nur die Oberflächenschicht der Information zur Kenntnis zu nehmen**, den Weg des geringsten Widerstandes über bildliche Darstellungen zu gehen, ohne sich auf die anstrengendere Analyse von Texten einzulassen, oder auch überhaupt nur die besonders unterhaltsam und ansprechend dargestellten Teile der Information zu beachten.
- Die Interaktivität des Internets erfordert eine **Interaktions-Kompetenz**. Als Komponenten dieser Interaktions-Kompetenz unterscheidet Sacher (Sacher 1996):
 - thematische Interaktions-Kompetenz: die Fähigkeit, die inhaltlichen Lernangebote zu nutzen und sich aktiv damit auseinanderzusetzen, z. B. durch Rückbezug auf die eigene kognitive Struktur, durch Fragen und Hypothesen etc.
 - Modalitäts-Interaktions-Kompetenz: die Fähigkeit, Information über die verschiedenen vom System benutzten Sinneskanäle aufzunehmen, zu differenzieren und aufeinander zu beziehen

- Codierungs-Interaktions-Kompetenz: die Fähigkeit, die verschiedenen vom System benutzten Codes (Schrift, Bild, Klänge, gesprochene Sprache) zu verstehen und mit ihnen aktiv umzugehen
 - Bedienungs-Interaktions-Kompetenz: die Fähigkeit, die vom System angebotenen Bedienungsmöglichkeiten für die interaktive Gestaltung der Lernprozesses zu nutzen
 - emotionale Interaktions-Kompetenz: die Bereitschaft, die Gesamtheit der vom System angebotenen Interaktionsmöglichkeiten zu nutzen und sich aktiv mit ihm auseinanderzusetzen
 - Lernorganisations-Interaktions-Kompetenz: die Fähigkeit, die Möglichkeiten zur freien Gestaltung von Lernwegen zu nutzen, die das System anbietet
 - soziale Interaktions-Kompetenz: die Fähigkeit mit anderen Nutzern im unmittelbaren realen sozialen Kontext oder mit entfernten elektronisch vermittelten zu kooperieren
- Das Lernen in der Informationsfülle des Internet ist nur noch mit technischen Suchhilfen - sogenannten Suchmaschinen - möglich. Deshalb fordert Sacher (1998):
 - Das **Erlernen von Suchbefehlen und Suchstrategien** muss vor, außerhalb und neben der Internet-Nutzung erfolgen.
 - Man muss immer auch schon einiges über ein Thema wissen, um effektive Recherchen im Internet durchführen zu können - der **Aufbau eines solchen Orientierungswissens** ist also notwendig.
 - Auch bei optimalen Suchanfragen weisen Suchmaschinen zwar die Datensätze und Homepages nach, in denen Information zu einem bestimmten Stichwort zu finden ist. Häufig sind dies aber immer noch viel zu viele Fundstellen. Es müssen also **Relevanzkriterien zur Beurteilung von Information** vermittelt werden.
 - Information ist nicht Wissen. Von Wissen wird erst gesprochen, wenn Information in einen Rahmen von Bedeutungen eingeordnet ist, Wissen ist methodisch erschlossen und reflektiert, ist gewertet und nach Bedeutung gewichtet. Die gefundene und ausgewählte Information ist also erst noch in Wissen zu verwandeln. *„Die Schule muß **grundlegende Kompetenzen im Management von Information und Wissen** aufbauen, die es einem Nutzer überhaupt erst ermöglichen, über die bloße Informationsentnahme hinaus bedeutsamere Lerngewinne aus dem Internet zu ziehen.“* (Sacher 1998)
 - Lernen in Hypermedia-Umgebungen, d.h. in der Netzstruktur von Hypertexten und Hypermedia, setzt voraus, dass die Benutzer strategisch klug auf die Information in Hypertext- und Hypermediastrukturen zugreifen. **Die den jeweiligen Recherchebedürfnissen angemessene Art des Zugriffs auf Informationen zu beherrschen und anzuwenden**, bedarf einiger Schulung und Übung. Astleitner unterscheidet die folgenden Arten des Zugriffs (Astleitner 1997, S.40f, 70f; zitiert nach Sacher 1998):
 - Scanning: Absuchen eines großen Gebietes, ohne die in den "Knoten" enthaltene Information näher zu betrachten
 - Suchen: Teile nach Begriffen absuchen; Finden eines vorher bestimmten Zieles
 - Exploring: den Umfang und Inhalt eines kleineren Bereiches erkunden
 - Navigieren: Zugriff unter Zuhilfenahme von Orientierungsmitteln, welche das System anbietet (Inhaltsverzeichnisse, Register, graphische Übersichten usw.)
 - Browsing (Stöbern, Schmökern, Blättern): erkundendes Suchen, das wiederum verschiedene Spielarten haben kann:
 - gerichtetes, zielorientiertes Browsen (Suchen nach Antworten auf relativ präzise Fragen)
 - gerichtetes Browsen mit Mitnahmeeffekt (d. h. mit Zufallsfund)
 - gerichtetes Browsen mit Serendepity-Effekt (d. h. mit Ablenkung)

- scan browse: Überfliegen des Hypertextes, um Information zu sammeln, die mit einem noch unscharfen Ziel übereinstimmt
 - review browse: Suchen nach Information, die das eigene mentale Modell vervollständigt oder korrigiert
 - assoziatives Browsen: sich vom Angebot leiten lassen (dem Zappen zwischen TV-Programmen vergleichbar)
 - ungerichtetes Browsen (noch gar nicht genau wissen, wonach man sucht).
- Lernen in offenen Informationsumgebungen erfordert einen Lernenden, der seine Aktivitäten selbst steuern kann und sein Lernen selbst verantwortet. „Er muß sich stärker selbst organisieren als in herkömmlichem Lehrerunterricht. Er muß sich Ziele setzen, sie konsequent verfolgen oder sachangemessen modifizieren, sich selbst motivieren, seine Lernergebnisse bewerten, zusammenfassen und präsentieren, seine Lernzeiten einteilen, oft auch seinen Arbeitsplatz einrichten usw.“ (Sacher 1998) Dieser **selbstverantwortliche und selbstdisziplinierte Lerner**, den das Internet voraussetzt, muss herangebildet werden.
 - Lernen mit fernen elektronisch vermittelten Partnern erfordert **den Aufbau einer spezifischen kommunikative Kompetenz**. Sacher (1998) problematisiert dazu: „Häufiger wurde ein Verlust der Sensibilität dafür beobachtet, wie Kommentare und Feedbacks auf andere wirken. Die Teilnehmer sind oft stark auf sich selbst orientiert, mehr auf das, was sie sagen wollen, als darauf, was und wie sie den anderen antworten sollen. Das kann soweit gehen, daß sie die Frage vergessen, die ihnen gestellt wurde. Auch der gewöhnlich schriftlich zu führende Dialog impliziert einige strukturelle Schwierigkeiten. Er schwankt zwischen den Extremen der Schreibhemmung und des theorielosen Plauderns bzw. des assoziativen Aneinanderreihens von Gedanken. Reflektiertes geistreiches Argumentieren wie in einer realen Diskussion scheint erschwert zu sein.“

9.3. Internet und landeskundliches/interkulturelles Lernen

Besonders für einen Fremdsprachenunterricht, der interkulturell ausgerichtet ist, eröffnet das Internet wegen seiner netzspezifischen Kommunikationsformen neue Möglichkeiten: Mit Diensten wie E-Mail, Diskussionslisten, Newsgroups und Chatgroups ergeben sich für die direkte authentische Kommunikation zwischen Lernern einer Sprache und Sprechern der Zielsprache Möglichkeiten, die in dieser Vielfalt, Schnelligkeit, Reichweite und derart unabhängig von Rahmenparametern der Lernumgebung mit den bisherigen Unterrichtsformen und -medien nicht erreichbar sind (vgl. Breindl 1997, 292)

Ohne Frage kann so das Internet interkulturellen Austausch, der zur Relativierung eigenkultureller Vorstellungen und zur schrittweisen Entdeckung des 'Eigenen im Fremden' beiträgt, technisch sehr gut unterstützen, interkulturelle Lernprozesse erfolgen jedoch dadurch keineswegs automatisch, wie Regine Richter in ihrer Untersuchung „Interkulturelles Lernen via Internet?“ feststellt. Sie geht in diesem Aufsatz der Frage nach, inwieweit einschlägige Internet-Angebote aus methodisch-didaktischer Sicht den Grundanforderungen einer interkulturellen Landeskunde genügen oder sogar neue Standards setzen. Nach einer Analyse ausgewählter Netzadressen kommt sie zu dem Schluss, „daß auch im Internet bei der didaktischen Umsetzung des übergreifenden Lernziels interkultureller Kompetenz durchaus unterschiedliche Wege beschritten werden“ (Richter 1998, 13):

Solche Wege beschreibt sie als (vgl. Richter 1998, 13):

- Sensibilisierung für situations- und kulturspezifische Diskurskonventionen ("Telefontraining")
- primär kultur- und landeskundliche Informationen bereitstellende Netzangebote - wissensorientierter Ansatz ("Internet Chronik")
- landeskundliche Projekte - handlungs- bzw. projektorientierter Ansatz ("Die deutsche Wiedervereinigung")
- Öffnung des Deutschunterrichts für Fremderfahrungen („Märchen“)
- systematischen Bewusstmachung kulturspezifischer Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster und Austausch unterschiedlicher Sichtweisen auf ein und dieselbe Welt als potentielle Erweiterung der eigenkulturellen Blickwinkel ("Interkulturelle Bewusstheit")

Aus der Analyse dieser Netzangebote schlussfolgert Richter *„daß das Internet die Möglichkeiten der Fremdsprachendidaktik in zwei Bereichen deutlich erweitert: Zum einen erschließt es Fremdsprachenlernern und -lehrern ein in Vielfalt, Fülle und Aktualität so bisher nicht vorhandenes Informationsangebot - wirkt als ungefiltertes Medium gegenüber herkömmlichen Unterrichtsmaterialien dabei allerdings auch erhebliche Qualitätsprobleme auf. Zum zweiten ermöglicht es als Kommunikationskanal via E-Mail, Chatgroups, Diskussionsforen etc. über das Klassenzimmer hinaus den un gelenkten Austausch mit fernen Gesprächspartnern. Das Internet schafft zwar (medial vermittelten) Kulturkontakt, trägt damit aber nicht automatisch zu Kulturverstehen bei. ...*

Das Gelingen eines interkulturellen Dialogs erfordert vor allem ein wechselseitiges Bezugnehmen der Dialogpartner aufeinander und die Bereitschaft zur Selbstreflexion. Das Bestehen eines - im Fall des Internet besonders schnellen und effizienten - Kommunikationskanals ist hierfür notwendige Voraussetzung; für die Qualität des Dialogs ist jedoch entscheidend, ob die an ihm Beteiligten zum Zweck der Verständigung einen neuen, gemeinsamen Sinnhorizont herzustellen suchen und hierzu auch bereit sind, längere Aushandlungsprozeduren auf sich zu nehmen“ (Richter 1998, 13 ff.).

Hermann Funk (1999) sieht folgende **Probleme und Chancen eines internetgestützten Landeskundeunterrichts** für die Lehrenden:

| Probleme | Chancen |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden sind eventuell kompetenter und informierter als ihre Lehrenden • Die Ergebnisse sind schwerer kontrollierbar als im herkömmlichen Unterricht • Technische Komplexität und Verfügbarkeit des Mediums • Organisation des sozialen Aspekts des Lernprozesses • "Classroom management", das Herstellen eines gemeinsamen "Lernerlebnisses" ist komplizierter | <ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden sind eventuell kompetenter und informierter als ihre Lehrenden • Ergebnisoffener Landeskundeunterricht • Motivation dank medialer Prozesskontrolle durch die Lernenden • Training partnerschaftlichen Problemlösens • Ausprobieren neuer Formen von Lernunterstützung statt Perfektionierung von Lehrmethoden • Informationsflut, Aufbau von fremdsprachlicher Informationsverarbeitung |

- Informationsflut ohne Selektionskriterien und landeskundliche "Qualitätskontrolle"
 - Demotivation durch sprachliche Überforderung
 - Verzicht auf systematische Landeskunde
 - Landeskundlicher "Wahrheitsgehalt" von Informationen, Überprüfbarkeit
 - Individualisierung des Lernprozesses
- tungskompetenz
 - Hohe sprachliche Anforderungen durch motivierende authentische Texte
 - Entwicklung einer landeskundlichen Fragehaltung, Freude am Finden und Konstruieren
 - Aufbau einer kritischen Rezeptionskompetenz
 - Individualisierung des Lernprozesses

9.4. Bevorzugte Methode: Projektarbeit

Eck, Legenhausen und Wolff beschreiben als bevorzugte Methode für die Arbeit mit dem Internet die Projektarbeit:

"Die ... Erfahrungen zeigen, daß Telekommunikation vor allem als Brücke für internationale Beziehungen bei der Projektarbeit genutzt wird. Sie kommt hauptsächlich zur Anwendung bei Projekten,

- die der Erziehung zum kreativen Schreiben dienen (fiktional und nichtfiktional),
- die der Erforschung des eigen- und fremdkulturellen Umfelds dienen,
- die über die Rezeption literarischer Werke interkulturelle und sprachliche Unterschiede/Gemeinsamkeiten herausstellen,
- die fachübergreifend oder fachspezifisch konkrete, thematisch eng umgrenzte Probleme bearbeiten,
- die über Spiele und Wettbewerbe die Kreativität der Schüler fordern und fördern" (Eck/Legenhausen/Wolff 1994, S. 67).

Eine besondere Rolle spielen dabei **E-Mail-Projekte**, zu denen Felix Bubenheimer in seinem Aufsatz „E-Mail-Projekte im DaF-Unterricht“ (1997) unter anderem bemerkt, dass der Aspekt der authentischen Kommunikation sicher den größten Einfluss auf die Entscheidung hat, E-Mail im Fremdsprachenunterricht einzusetzen:

„In einem E-Mail-Projekt findet in der Regel keine Simulation statt ..., wie sie sonst im Sprachunterricht an der Tagesordnung ist, wenn die SchülerInnen etwa die Aufgabe bekommen, Briefe an fiktive AdressatInnen zu schreiben. Die KorrespondenzpartnerInnen in einem E-Mail-Projekt sind vielmehr konkrete Personen, die die an sie adressierten Mitteilungen wirklich lesen und sogar zurückschreiben, während die Lernenden im traditionellen Unterricht auf ihre mühsam produzierten Texte allenfalls ein paar Korrekturen von der Lehrkraft zurückbekommen“ (Bubenheimer 1997). Das führe naheliegenderweise auch zu einer Erhöhung der Motivation bei den Lernenden.

Für die landeskundliche und interkulturelle Komponente des Sprachunterrichts nennt Bubenheimer als besonders interessanten Aspekt die Authentizität der Inhalte: „Es findet Austausch über landes- und kulturspezifische Erfahrungen mit denjenigen statt, die diese Erfahrungen als BürgerInnen des betreffenden Landes und Angehörige des jeweiligen Kulturraums persönlich gemacht haben und aus erster Hand davon berichten können. Dies ermöglicht den Lernenden Einsichten, wie sie wohl aus keinem Lehrbuch zu entnehmen wären“ (Bubenheimer 1997).

Für E-Mail-Projekte in der Landeskunde nennt Bubenheimer folgende zwei Varianten:

- Ein Projekt kann so ausgerichtet sein, dass von den einzelnen Lerngruppen jeweils zunächst Informationen recherchiert und dann den Partnern mitgeteilt werden (vor allem für fächerübergreifende Projekte und fortgeschrittene Lernende geeignet).
- Die Lernenden erhalten Einsichten zur Landeskunde aus der Sicht von Einheimischen des jeweiligen Zielraumes, also "aus erster Hand". Diese Einsichten sind am interessantesten und auch am validesten, wenn es sich um einen Aspekt der Landes- bzw. Kulturkunde handelt, von dem die ProjektteilnehmerInnen persönlich möglichst unmittelbar betroffen sind.

Zusammenfassend stellt Bubenheimer zur Nutzung von E-Mail in der Landeskunde fest:

„Da aber der E-Mail-Kontakt eben die Möglichkeit bietet, die Informationen aus Lehrbüchern, Videofilmen und ähnlichen Materialien um authentische Stimmen aus dem Lande selbst, idealerweise auch noch von gesellschaftlich und altersmäßig den Lernenden vergleichbaren PartnerInnen, zu ergänzen, verspricht diese Technik gerade auch im Landeskundebereich zu einem ernst zu nehmenden Begleitmedium zu werden. Insbesondere dort, wo es um besonders prägnante kulturspezifische Abweichungen in Verhaltensweisen, Einstellungen oder Werten oder um sehr unterschiedliche sozioökonomische Rahmenbedingungen (wie etwa zwischen West- und Osteuropa) geht, wird die direkte Konfrontation der Lernenden mit unmittelbar Betroffenen bei wohlüberlegter Durchführung des Projektes zu erhellenden Einsichten führen“ (Bubenheimer 1997)

Drei konkrete Projektbeispiele beschreibt Bubenheimer (1997) in seinem Aufsatz näher:

1. "Das Bild des Anderen" - ein Vorschlag des "European Schools Project" (ESP) für ein Projekt zwischen DaF-Anfangsklassen aus verschiedenen europäischen Ländern. Einstieg über <http://www.dlc.fi/~pohalone/bild/uebrig/Welcome.html> (am 26. Juni 1997)
2. Themenzentrierte Diskussionen über E-Mail-Austausch: dienen in erster Linie der allgemeinen Sprachpraxis sowie der Konfrontation mit unterschiedlichen, kulturspezifischen Sichtweisen auf Gegenstände des mehr oder weniger alltäglichen Lebens.
3. "Zusammenleben" - ein Projektvorschlag vom Goethe-Institut, das im auf seinen Internet-Seiten noch einige weitere, DaF-spezifische Anregungen für E-Mail-Projekte mit verschiedenen Zielsetzungen und für verschiedene Niveaustufen bereithält (vgl. <http://www.goethe.de>). "Zusammenleben" ist als interdisziplinäres Projekt gedacht, an dem neben dem fremdsprachlichen Deutsch- auch der Sozialkundeunterricht beteiligt werden sollte. (Kommunikation über fachbezogene Inhalte)

Auf ein anderes Beispiel für ein interkulturelles E-Mail-Projekt machte beispielsweise Ronald Graetz in einer E-Mail vom 10. Februar 1999 an das IDV-Netz (idv-netz@wlu.ca) aufmerksam:

„Liebe Kolleginnen und Kollegen,
 ich moechte Sie aufmerksam machen auf ein interkulturelles E-Mail-Spiel namens Odyssee. Sie finden es unter www.goethe.de. In wenigen Worten: 4-5 Klassen etwa gleichen Alters und gleichen Niveaus schreiben sich 6 Wochen lang einmal pro Woche zu verschiedenen (in den ersten Wochen vorgegebenen) Themen. Der Trick bei der Sache ist, dass die Klassen nicht wissen, wo auf der Welt sich die Briefpartner befinden und dies herausfinden sollen.
 Mehr dazu auf der Homepage des Goethe-Instituts. Die bisherigen Erfahrungen sind ausgesprochen positiv. Es ist spannend, die eigene Herkunft zu verschlüsseln und die der Mitspieler zu dechiffrieren.
 Viel Spass!
 Ronald Graetz, Goethe-Institut Moskau“

Weitere Links zu Internetseiten, in denen Sie etwas über die Nutzung des WorldWideWeb für DaF und Landeskunde finden können, gibt es unter anderem auch auf der Leitseite des Lehrbereichs DaF der TU Dresden (<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm>) Dort sollten Sie die DAFLINKS anklicken.

Aufgaben:

- 1. Nennen und kommentieren Sie Merkmale des Internet als Lernmedium!**
- 2. Was muss ein Lernender können, um das Internet als Lernmedium angemessen zu nutzen? Welchen Anteil sollte ein Fremdsprachenunterricht, der mit diesem Medium arbeitet, an der Herausbildung einer solchen Medienkompetenz haben? Berücksichtigen Sie bei Ihrer Antwort die des Internets als Lernmedium!**
- 3. Welche Möglichkeiten bietet das Internet für landeskundliches und interkulturelles Lernen?**
- 4. In der Gegenüberstellung von Problemen und Chancen eines internetgestützten Landeskundeunterrichts für den Lehrer nach Funk 1999 (vgl. Kapitel 9.3.) fällt auf, dass die meisten Probleme gleichzeitig als Chance benannt werden. Sehen Sie sich diese Gegenüberstellung im Kapitel 9.3. noch einmal an und überlegen Sie, warum das so ist!**
- 5. Wählen Sie ein Internetprojekt zur Landeskunde oder zum interkulturellen Lernen aus (vgl. Kapitel 9.5. 'Links zu Projekten' nur auf CD_ROM!). Sie können das Projekt „Interkulturelle Bewußtheit“ des Lehrbereichs DaF der TU Dresden verwenden, wenn Sie kein anderes finden. Beschreiben Sie das Projekt und erläutern Sie, inwiefern es zum landeskundlichen bzw. interkulturellen Lernen beiträgt und die spezifischen Möglichkeiten des Internets nutzt.**

10. Literatur

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. - In: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig, Heft 5/1990, S. 306 ff.

Altmayer, Claus. (1997). Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2, 2. Ausgabe [online 12/2001: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/almayer3.htm>

Altmayer, Claus (2002a).THEORIE UND PRAXIS KULTURWISSENSCHAFTLICHER FORSCHUNG IN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 6(3), 6 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/geleit18.htm> (am 08.10.2003 nicht mehr im Netz)

Altmayer, Claus. (2002b). Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 6(3), 25 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/deutungsmuster.htm (08.10.2003)

Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. Iudicium Verlag München 2004.

Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Modetrend? - In: Germanistische Mitteilungen 65/2007. - Online am 03.11.2008: http://www.bgdv.be/gm65/GM65_altmayer.pdf

Ammer, R.: Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. - In: Kast/Neuner (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt Verlag 1994, S. 31 - 42. - (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Arndt, A.: Integrativer Bezug und Doppelfunktionalität des landeskundlichen Prinzips. - In: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig, Heft 2/1987, S. 109 - 115.

Astleitner, Hermann: Lernen in Informationsnetzen. Frankfurt a. M. u. a.1997

Bachmann, S.: Bericht über das Arbeitstreffen vom 22.3. - 24.3.93 in Berlin: „Fortbilder für Fortbilder - interkulturelles Lernen und Landeskunde in den Seminaren des Goethe-Instituts. - Goethe-Institut, München 1993 (Hauscopy).

Bachmann, S.; Gerhold, S; Müller, B.-D.; Wessling, G. (1995): Sichtwechsel Neu Band 1: Wahrnehmung & Bedeutung . Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. München: Klett Verlag 1995

Bachmann, S.; Gerhold, S; Müller, B.-D.; Wessling, G. (1996): Sichtwechsel Neu Band 2: Bedeutungserschließung und -entwicklung & Kulturvergleich. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. München: Klett Verlag 1996

Bachmann, S.; Gerhold, S; Müller, B.-D.; Wessling, G. (1996a): Sichtwechsel Neu 2 Unterrichtsbegleiter: Bedeutungserschließung und -entwicklung & Kulturvergleich. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. München: Klett Verlag 1996.

Bachmann, S.; Gerhold, S; Müller, B.-D.; Wessling, G. (1996b): Sichtwechsel Neu Band 3: Kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung & Manipulation durch Sprache. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. München: Klett Verlag 1996

Badstübner-Kizik, C.; Radziszewska, K.: Österreichische, deutsche und polnische Identitäten. Zum neuen Landeskunde-Curriculum an den Lehrerkollegs in Polen. - In: Fremdsprache Deutsch, Heft 18 (1/1998), S. 13 - 17.

Bettermann, R.: Neue Entwicklungen in der Landeskunde DDR. - In: Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. - Friedrich-Schiller-Universität Jena, 1989, S. 228 - 245.

Breindl, Eva. (1997). DaF goes Internet: Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache. Deutsche Sprache, 25 (4), 289-342.

von Beyme, K.: Neuere Entwicklungstendenzen von Theorien in der Politik. - In: Politik und Zeitgeschichte, Nr. 38/1984. - S. 3 - 13.

Bischof, M./ Borchard, B.: Kontrastive Landeskunde. Ein Konzept für bi- und trinationale Seminare. - Goethe-Institut, Referat 52 (Externe Fortbildung). - München, 1987.

Bischof, M./ Kessling, V /Krechel, R.: Landeskunde und Literaturdidaktik. - Langenscheidt 1994.- (Das Fernstudienangebot: Deutsch als Fremdsprache und Germanistik. Fernstudieneinheit 3.

Bubenheimer, Felix (1997): E-Mail-Projekte im DaF-Unterricht.
URL: <http://www.uni-bielefeld.de/~felixbub/emaildaf.html> (am 02.02.1999)

Bußmann, H.: Lexikon der Sprachwissenschaft. - Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 1983.

Buttjes, D.: Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. - In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. - Tübingen: Francke Verlag 1989. - S. 112 - 119.

Condon, J.C.: An Introduction to Intercultural Communication. - Indianapolis, Indiana: The Bobbs-Merrill Company Inc., 1984.

Clyne, M.: Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive. In: Hartmut Schröder (Hrsg.): Fachtextpragmatik. - Tübingen: Narr, 1993 (Forum für Fachsprachenforschung; Bd. 19) - S. 3 - 18.

Delmas, H./Vorderwülbecke, K.: Landeskunde. - In: Ehnert, R. (Hrsg.): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. - Frankfurt/Main 1982. - S. 190 - 222.

Dodd, C. H.: Dynamics of Intercultural Communication. - Dubuque/ Iowa, 1982.

Doye, P.: Lehr- und Lernziele. - In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. - Tübingen: Francke Verlag 1989. - S. 126 - 131.

Dressler, G./Reuter, B./Reuter, E.: Welche Landeskunde braucht der FU? Grundsätzliche Überlegungen zur Vermittlung von Sprache und Kultur im FU. - In: Linguistik und Didaktik 11(1980)43/44. - München: Wilhelm Fink Verlag. - S. 233 - 251.

Eck, Andreas, Lienhard Legenhausen und Dieter Wolff: Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer spracherwerbsfördernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme. In: Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht. Hg. Jürgen Fechner. Berlin: Langenscheidt, 1994.

Edelhoff, Ch.: Lehrerfortbildung und interkulturelles Lehren und Lernen. - In: Baumgratz, G. / Stephan, R. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung. Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa. - München: Judicium 1987, S. 110 - 148.

Ehnert, R. / Piepho, H.-E. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag. - Ismaning: Max Hueber Verlag.

Fischer, G.: Was können künstlerische Texte in Landeskunde-Lehrmaterialien leisten? - In: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig, Heft 5/1986 - S.303 - 307.

Fischer, G.: Landeskunde - Vermittlerin im internationalen Verständigungsprozeß. In: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig, Heft 6/1987. - S. 353 - 358.

Fischer, G.: Zum Kulturbegriff in fremdsprachendidaktischen Konzepten der BRD. - In: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig, Heft 3/1988, S. 143 - 148.

Fischer, G.: Interkulturelle Landeskunde? - In: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig, Heft 3/1990, S. 141 - 146.

Förster, U.: Landeskunde und Entwicklung sprachlichen Könnens. - Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie 1983. - (Karl-Marx-Universität Leipzig, Herder Institut: Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer).

Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. - Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1973.

Fricke, D.: Literatur: Zentrum einer interkulturellen Landeskunde. Ein Plädoyer für mehr Literatur im Französischunterricht. - In: Fricke, D. / Glaap, A.-R.: Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht. - Frankfurt/ Main: Verlag Moritz Diesterweg 1990, S. 62 - 76. - (Reihe Schule und Forschung).

Funk, Hermann : Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag. - In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 2/1999 = 21 Neue Medien im Deutschunterricht. - S. 6

Furmanova, V./ Herrde, D.: Die methodische Gestaltung des Faches Landeskunde bei der Ausbildung von Deutschlehrern. - In: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig, Heft 5/1987, S. 275 - 280.

Grawe, Chr.: Die kulturanthropologische Dimension der Landeskunde: Zu Verständnis und Kritik des Landeskundebegriffes. - In: Wierlacher (Hrsg.): Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. München: Judicium 1987, S. 459 - 474.

Götze, L.: Interkulturelles Lernen und „Interkulturelle Germanistik“. Konzepte und Probleme. - In: Deutsch als Fremdsprache, München/Berlin Heft 1/1992, S. 3 - 9.

Günthner, S.: Fremdkulturelle Begegnungen im Umfeld *Deutsch als Fremdsprache*: Erfahrungen aus der Volksrepublik China. - In: Zielsprache Deutsch. - Ismaning: Hueber-Verlag, Heft 4/1988. - S. 3 - 10.

Gürttler, K./Steinfeld, T.: Landeskunde - ein unmögliches Fach aus Deutschland. - In: INFO DAF 1990/ III, S. 250 - 258.

Hackl, Wolfgang; Langner, Michael, Simon-Pelanda, Hans: Landeskundliches Lernen. In: Fremdsprache Deutsch Heft 18 (1/1998), S. 5-12.

Hall, Edward T.: Verborgene Signale. Über den Umgang mit Franzosen. - Hamburg: Gruner und Jahr, 1984.

Hall, Edward T.: Beyond Culture. New York, London, Toronto, Sydney, Aukland: Doubleday, 1989 (Anchor Books)

Herrde, D.: Landeskundekonferenz in Warschau. Bericht in: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig, Heft 5/1989, S. 312 - 314.

Herrde, D./Marnette, H. u.a.: Landeskunde. Überlegungen zu Theorie und Methode. Potsdam: Pädagogische Hochschule 1989(Hausdruck). (Dieser Hausdruck enthält eine Zusammenfassung des Standes der Landeskundediskussion in der DDR Ende der 80er Jahre). Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam, 1989.

Hofstede, Geerd: Cultures and Organizations. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. - London: Harper Collins Publishers, 1994 (1st. ed. 1991).

Hofstede, Geert: Lokales Denken, Globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. - Deutscher Taschenbuch Verlag 1997 (Beck-Wirtschaftsberater im dtv)

Hog, M./ Müller, B.-D./ Wessling, G.: Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene - München: Klett Edition Deutsch, 1984.

Hog, M./ Müller, B.-D./ Wessling, G.: Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene. Handbuch für den Unterricht. - München: Klett Edition Deutsch, 1984.

House, Juliane. (1996). Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(3), 21 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm>

Hu, Adelheid: Ist 'Kultur' eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personenorientierten qualitativ-empirischen Studie. - In: Bredella/Christ (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens, Tübingen: Gunter Narr Verlag 1995, S. 20 - 35)

Hunfeld, H.: Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts. - Berlin, München: Langenscheidt 1990.

Jank /Meyer: Didaktische Modelle. - Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor, 1991

Jones, K./ Edelhoff, Ch./ Meinhold, M./ Oakley, C.: Simulationen im Fremdsprachenunterricht. Handbuch. - Ismaning: Max Hueber Verlag.

Kaiser, I/ Frick, K.: „Wo ist das Pferdchen in der Badehose?“ Von den alltäglichen Schwierigkeiten mit einem Landeskundearchiv. - In: Fremdsprache Deutsch Heft 18 (1/1998), S. 50.

Köhring, K.H./ Schwerdtfeger, I. C.: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt. - In: Linguistik und Didaktik 7(1976)25. - München: Wilhelm Fink Verlag. - S. 55 - 79.

Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. - Stuttgart 1969.

- Krechel, R.: Studieneinheit Landeskunde und Literaturdidaktik. Erprobungsfassung. - München 1989.
- Krumm, H.-J.: Unterrichtsprojekte - praktisches Lernen im Deutschunterricht. - In: Fremdsprache Deutsch . Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 4 (Unterrichtsprojekte), München 1991, S. 4 - 9.
- Krumm, H.-J.: Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. - In: Fremdsprache Deutsch . Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 6 (Landeskunde), München 1992, S. 16 - 20.
- Krumm, H.-J.: Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. - In: Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache 25, 5 (1998), S. 523-544.
- Krusche, D.: Japan. Konkrete Fremde: Dialog mit einer fernen Kultur. - Stuttgart: S. Hirzel Verlag, 1983.
- Krusche, D.: Aufschluß. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Teil II. Erläuterungen und Materialien. Inter Nationes, Bonn 1987.
- Landmann, B.: Zu einigen Qualitätsanforderungen an Landeskundefilme. - In: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig. - Heft 5/1985, S. 277 - 283.
- Lehrprogramm Landeskunde DDR für die Ausbildung ausländischer Germanistikstudenten, Berlin 1982.
- Leontjev, A.A.: Sprache - Sprechen - Sprechfähigkeit. - Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1991.
- Leontjev, A.N.: Der allgemeine Tätigkeitsbegriff. - In: Leontjev, A.A./Leontjev, A.N./Judin, E.G.: Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. - Berlin 1984.
- Levine, Robert: Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. Zürich, München: Piper 1998
- Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini. - Leipzig: Bibliographisches Institut 1985.
- Lipiansky, E. Marc: Heißt interkulturelle Ausbildung Bekämpfung von Stereotypen und Vorurteilen? - Quelle: <http://www.dfjw.org/paed/texte/stereot2.html> am 10.08.1998)
- Litters, U.: Manifestationen von Kulturunterschieden und ihre Auswirkungen auf die interpersonale Kommunikation. - In: Bredella/ Christ (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. - Tübingen: Gunter Narr Verlag 1995, S. 68 - 80.
- Lonergan, J.: Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien übersetzt von Ulrich Rösner. - Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Lüger, H.: Landeskunde - Aspekte eines problematischen Begriffs. - Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 22. - Konstanz 1991.
- Lundquist-Mog, A: Spielarten. Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde. Berlin, München: Langenscheidt 1996 und Warszawa: Wydawnictwo „Rea“ s.j. 1996.
- Macaire, D.; Hosch, W.: Bilder in der Landeskunde. - Fernstudienangebot Germanistik/DaF. Langenscheidt Verlag/Goethe-Institut München. 1. Verlagsvorlage 1995

Markkanen, R. / Schröder, H. (1992): "Hedging and its Linguistic Realization in German, English, and Finnish Philosophical Texts: A Case Study." In: Nordmann, M. [Ed.] (1992): Fachsprachliche Miniaturen. Festschrift für Christer Laurén. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang. 121 - 130.

Marnette, H.: Zur gesellschaftlichen Funktion der Landeskunde. - In: Deutsch als Fremdsprache - Leipzig, Heft 3/1987, 138 - 142.

Marx, W./ Sadlowski, Georg: Das Lehrgebiet Landeskunde DDR in der Studienvorbereitung. - In: Deutsch als Fremdsprache. - Leipzig, Heft 4/1986, S. 238 - 242.

Meijer, D., Jenkins, E.-M.: Landeskundliche Inhalte - die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. In: Fremdsprache Deutsch.. Klett Verlag. Heft 18 (1/1998) S. 18-25.

Mog, P.; Althaus, H.-J.: Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. - Langenscheidt Verlag, Berlin und München 1992.

Morbitzer, J.: Das Landesbild als zentrale Kategorie der Landeskunde - Abbildcharakter, Struktur und Funktion. Ein Beitrag zur Theoriebildung in der Landeskunde unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung ausländischer Germanistikstudenten im Lehrgebiet „Landeskunde DDR“. - Dissertationschrift A. Berlin 1985.

Müller, B.-D.: Interkulturelle Verstehensstrategien - Vergleich und Empathie. - In: Neuner, G.(Hrsg.): Kulturkontraste im DaF-Unterricht. - München: Judicium 1988, S. 33 - 84.

Müller, B.-D.: Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen / Langenscheidt Verlag 1992. - (Fernstudieneinheit 8).

Müller, G.: Der „Besserwessi“ und die „innere Mauer“. Anmerkungen zum Sprachgebrauch im vereinigten Deutschland. - In: Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache. - Wiesbaden: Gesellschaft für deutsche Sprache, Heft 2/ 1994, S. 118 - 136.

Müller-Jacquier, B.-D.: Thesen zum Interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. Diskussionsvorlage zur 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Bernd Müller-Jacquier, Univ. Jena), 1994 (Handout für die Konferenz).

Najm Haddad: Alltägliche Verhaltensweisen und Sprache. Ein deutsch-arabischer Vergleich für fremdsprachendidaktische Zwecke. - In: Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF), Oktober 1983, S. 77 - 84.

Neuner, G.: Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. - In: Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. - Eine Tagungsdokumentation, herausgegeben von Gerhard Neuner unter Mitarbeit von Monika Asche. - Universität Gesamthochschule Kassel 1994. - S. 14 - 39. - (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik „Deutsch als Fremdsprache, Heft 3).

Neuner, G.: Rahmenkonzept einer lernerorientierten Landeskundedidaktik im Fremdsprachenunterricht. - **Handout** auf der Tagung „Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. - Kassel, 18. - 20. 11. 1993.

Nodari, Claudio: Perspektiven einer neuen Lernkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Verlag Sauerländer- Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg, 1995.

Oksaar, E.: Sprachkultur und mündliche Kommunikation. - In: Der Deutschunterricht, Velber, 37(1985)1. - S. 6- 20.

Oksaar, E.: Problematik im interkulturellen Verstehen. - In: Matusche, P.(Hrsg.): Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. - München: Goethe-Institut, 1989. - S. 7 - 19.

Pauldrach, A.: Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. - In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. -München: Klett Verlag. - Heft 6 (Juni 1992): Landeskunde. - S. 4 - 15

Penning, D.: Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts - fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? - In: Info DaF 22, 6 (1995), 626 - 640.

Picht, R.: Kultur- und Landeswissenschaften. - In: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht - Tübingen: Francke Verlag 1989. - S. 54 - 60.

Porsch, P.: Das Verhältnis von Linguistik und Landeskunde aus sprachtheoretischer Sicht (Thesen). - In: Deutsch als Fremdsprache. - Leipzig, Heft 1/1987, S. 1 - 7.

Quasthoff, U.M.: Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktion von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation. - In: Matusche, P.(Hrsg.): Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. - München: Goethe-Institut 1989, S. 37 - 62.

Richter, Regina: Richter, Regina. (1998). Interkulturelles Lernen via Internet? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 3(2),20 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/richter1.htm>

Sacher, Werner: Bildungstheoretische Aspekte multimedialen Lernens. 1998 (Papier einer Tagung „Zum Bildungswert des Internet“, Halle 8.9. Mai 1998 - Prof. Sacher, Nürnberg). URL: http://comserv.urz.uni-magdeburg.de/~wiew/html/papiere_sacher.html (am 01.02.1999).

Sacher, Werner: Dimensionen und Komponenten der Interaktivität von Multimedia-Systemen. In: FWU-Magazin, Nr. 5-6, 1996, 7 - 10

Scheermann, H.-D.: Zu einigen Grundzügen einer Methodik des Hochschullehrfaches Landeskunde. - In: Deutsch als Fremdsprache - Leipzig, Heft 5/1987, S. 280 - 285.

Schinschke, A.: Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden. - In: In: Bredella/Christ (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens, Tübingen: Gunter Narr Verlag 1995, S. 36 - 50)

Schlabach, Joachim. (1997). Landeskunde im Web. Werkstattbericht von einem Deutschkurs an einer Wirtschaftsuniversität Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 2(1), 11 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/schlabac.htm>

Schmidt, Reiner: Strukturmomente des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Anleitung zur Unterrichtsbeobachtung und - protokollierung. - In: Henrici/Riemer (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, Baltmannsweiler: Schneider - Verlag Hohengerden, 1994, 1 - 26.

Schmidt, S. J.: Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 3, Heidelberg 1977.

Schmidt, S. J.: Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? In: Wierlacher (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch, Band I. - München: W. Fink Verlag 1980, S. 289 - 299.

Schröder, H; Hennecke, A. (1998): Abschlußbericht zum Projekt Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Zeitraum: 1994 -1996 . Europa-Universität Viadrina, Lehrstuhl für Sprachwissenschaft II, Fremdsprachendidaktik. -

Quelle: <http://viadrina.eu-frankfurt-o.de/~sw2/Forschung/Interk.Wirt./abericht1.html> (am 05.01.1998)

Schwerdtfeger, I. C.: Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. - München: Langenscheidt Verlag.

Spiegel special 9/1998: Was wollen denn die Maffen hier? Von außen betrachtet: Wie die Republik in ihrem fünften Jahrzehnt bei Schülern und in Schulbüchern anderer Länder aussieht. - In: Spiegel special 9/1998, S. 212 - 216.

Stasiak, Halina (Projektleitung): Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs, Deutsch. Revidierte Erprobungsfassung, MEN Warszawa 1995 (unveröffentlichtes Manuskript) und insbesondere : Badstübner-Kizik, Camilla/ Gierlak, Maria/ Heyder, Lambert/ Radziszewska, Krystyna/ Schniders, Sonja: Teilcurriculum Landeskunde (Landeskunde-Kulturkunde-Geschichte).

Sturm, D.: Zur Rolle des Bildes in Lehrwerken; Bildlegenden. - In: Kast,B./ Neuner, G.(Hrsg.): Zur Analyse, begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. - Langenscheidt-Verlag 1994, S. 84 - 94.

Thimme, Chr.: Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. In: Deutsch als Fremdsprache 3/1995, 131 - 137.

Thomas, A.: Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. - In: Alexander Thomas (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. - Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen 1993]

Thomas, Christian. (1998). Interkulturalität, Pragmalinguistik und Kritische Kompetenz in neuen DaF-Lehrwerken. Fallbeispiel: Die Suche 2. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 3(1), 36 pp.

Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/thomas2.htm>

Uhlemann, H.: Erkenntnisgegenstand und Forschungsaufgaben der Landeskunde. - In: Deutsch als Fremdsprache - Leipzig , Heft 4/1989, S. 201 - 208.

Uhlemann, H./Frydel, S.: Die Gestaltung landeskundlicher Aufgaben - eine bedenkenswerte Aufgabe. - In: Deutsch als Fremdsprache 3/1988, 133 - 137.

Viehweger, D. (1988): Prinzipien einer prozeduralen Fachtextlinguistik. In: Der Ginkgo-Baum. Germanistisches Jahrbuch für Nordeuropa 7 (1988). 17-21

Wazel, G.: Auswahl, Präsentation und Vermittlung von Landeskunde in Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Vergleichs. - In: Unser Thema 6. - Budapest: Lektorat für deutsche Sprache und Literatur 1989, S. 7 - 41.

Weller, F.-R.: Lesebücher, Lektüren, Anthologien, Textsammlungen. - In: Bausch/ Christ/ Hüllen/ Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen - Francke Verlag 1989, S. 249 - 256.

Wierlacher, A. /Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. - München 1980, 2 Bd.

Wierlacher, A: Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder. - In: Wierlacher, A. (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung. - München: Iudicium, 1993. - S. 19 - 112.

Wörterbuch der Psychologie, Leipzig 1981.

Zeuner, U.: Denkstile - Einflußgrößen für Sprachstile? Ein Diskussionsbeitrag zum Problem des Übereinzelsprachlichen. - In: Finlance. The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching.- Jyväskylä, Vol. VII/1988, S. 155 - 166.

Zeuner, U.: Der Fremdsprachenunterricht DaF in der DDR im Spannungsfeld von Tradition und Reformation - Beispiel Landeskunde. - In: Rasch/ Herold/ Kiupel (Hrsg.): Fremdsprachendidaktik in der (ehemaligen) DDR: Die Öffnung. Beiträge zum FMF-Kongreß Lübeck 1990. (Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung, Bd. 8). - Saarbrücken 1991, S. 141 - 154.

Zeuner, U.: DDR-Landeskunde. In: Neuner, G. (Hrsg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Tagungsdokumentation. - Universität Gesamthochschule Kassel 1994, S. 117 - 132. (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik „Deutsch als Fremdsprache“).

Im Abschnitt 9.3. (Internet und landeskundliches/interkulturelles Lernen) erwähnte Internetprojekte:

„Telefontraining“ : Jung, Matthias (o.J.)

Übungen zum Telefontraining. <http://www.iikduesseldorf.de/service/#uebung> (05/14/98, 18:40);

Takt am Telefon. <http://www.iik-duesseldorf.de/service/telefon1.htm> (05/14/98, 18:40); Rollenspiel

als komplexe Simulation. <http://www.iikduesseldorf.de/service/telefon4.htm> (05/14/98, 18:43)

„Internet Chronik“ - Lixl-Purcell, Andreas (1995b). Deutsche Internet Chronik - Gegenwartskultur.

http://www.uncg.edu/~lixlpurc/GIP/german_units/DICIntro.html (05/14/98, 18:47)

„Die deutsche Wiedervereinigung“ - Martin, B. (o.J.). Die deutsche Wiedervereinigung.

<http://www.tufts.edu/~bmartin/wieder.html> (05/14/98, 18:49)

„Märchen“ - Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (o.J.). Kinder schreiben Märchen.

<http://www.learn-line.nrw.de/Themen/Maerchen/index.html> (05/14/98, 18:45)

„Interkulturelle Bewußtheit“ - Zeuner, Ulrich. (1998). Interkulturelle Bewußtheit: Projektseminar für deutsche und ausländische Studierende.

<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj.htm> (05/14/98, 18:50)

11. Abbildungsverzeichnis:

| | |
|--|-------------|
| Abbildung 1: Rahmenbedingungen für Landeskunde im Fremdsprachenunterricht | |
| (nach Neuner | 1994, 17) 6 |
| Abbildung 2: Geschichte der Landeskunde (aus Lüger 1991, 22-23)..... | 7 |
| Abbildung 3: Lernerorientierte Landeskundidaktik (nach Neuner 1993) | 19 |
| Abbildung 4: Das „Zwiebel - Diagramm“: Manifestationen von Kultur auf | |
| unterschiedlichen Tiefenebenen. Nach Hofstede. | 27 |
| Abbildung 5: Vorschlag für eine Stoffauswahlstrategie..... | 50 |

Abbildung 6: Beispiel für integratives Arbeiten: Integration von Teilthemen unter einem

| | |
|--|------------|
| Dachthema | 53 |
| Abbildung 7 Beispiel: Landeskunde als Netzwerk..... | 54 |
| Abbildung 8: Frageraster für Bedeutungsrecherchen (nach Müller) | 62 |
| Abbildung 9: Planungsraster für handlungsorientierten Unterricht (nach Jank/Meyer 1991) | 72 |
| Abbildung 10: Beispiel für Arbeit mit literarischen Texten | 98 |
| Abbildung 11: Übersicht: Nodari (1995, 185) zu Autonomie und Lehrwerksgestaltung | 107 |

12. Index

| | | | |
|--|------------|---|------------------------------|
| A-B-C-D-Thesen zur Rolle der Landeskunde | 45, 58 | Internet und Landeskunde..... | 112 |
| Begegnung | | E-Mail-Projekte | 117 |
| Zugang über die Sprache..... | 59 | Lernen mit dem Netz | 115 |
| Zugang über exemplarische Manifestationen | 59 | Medienkompetenz | <i>Siehe Medienkompetenz</i> |
| Zugang über Handeln | 59, 68 | Merkmale des Internets als neues Medium | 112 |
| Begegnung als Konzept der Landeskunde | 58 | Projektarbeit | 117 |
| Beispiele interkultureller Konfliktsituationen | 19 | Klassifizierung von Landeskundekonzepten | 8 |
| <i>D-A-CH-Landeskunde</i> | 32, 75 | kognitive Landeskunde..... | 9, 10 |
| DDR-Landeskunde | 7, 13, 88 | kommunikativer Landeskunde..... | 10 |
| Dimensionen von Kulturen | 27 | Kontextbezug sprachlicher Äußerungen | 28, 29 |
| Diskursverhalten | | <i>Kultur</i> | 24 |
| Unterschiede..... | 20 | kulturelle Dimension von Texten | 62, 63, 64 |
| Dossiers | 107 | Kulturstandards..... | 24 |
| Grundsätze für Gestaltung | 109 | <i>Kulturvergleich</i> | 25 |
| Materialtypologie | 107 | Landesbild..... | 9, 14, 45 |
| Sammeln von Material | 110 | Lehrerqualifikationen für interkulturellen Unterricht..... | 41 |
| Evaluation..... | 85 | <i>Lehrwerke</i> | |
| Evaluationsformen | 86 | Beispiele der neueren Generation..... | 107 |
| Fremdheitserfahrungen..... | 22 | Beispiele für interkulturelle Lehrwerke | 101 |
| Geschichte der Landeskunde | 7 | Sichtwechsel und Sichtwechsel Neu | 104 |
| Handlung | 70 | Sprachbrücke..... | 102 |
| handlungsorientierter Unterricht | 68 | Typisch deutsch? und Spielarten.... | 102 |
| Fallstudie..... | 73 | Gruppen von Lehrwerken..... | 99 |
| Planungsraster | 70 | <i>Kriterien zur Beurteilung von landeskundlichen Inhalten</i> | 99, 100 |
| Projektarbeit..... | 71, 85 | Lernerautonomie und Lehrwerksgestaltung | 105 |
| Rollenspiel | 73 | | |
| themenorientiertes Arbeiten | 73 | | |
| Ideologie | 14 | | |
| interkulturelle Landeskunde | 11, 12, 30 | | |
| interkulturelle Missverständnisse | 21 | | |
| <i>interkulturelles Lernen</i> | 30, 31 | | |

| | | | |
|---|------------|---|------------|
| Präsentationsweisen von Landeskunde | 100 | <i>Arbeit mit Bildern</i> | 74, 76 |
| Lehrziele vs. Lernziele | 37 | <i>Arbeit mit Stereotypen</i> | 77, 80 |
| Lernziel | | <i>Arbeit mit Texten</i> | 74, 75 |
| Ambiguitätstoleranz | 38, 39 | Fragen | 60 |
| Empathie | 37, 38, 39 | handlungsorientierter Unterricht | 68 |
| Haltungen | 35, 40 | Kulturhintergrund von Texten | |
| Identitätsbewusstsein | 38 | herausfinden | 62 |
| <i>interkulturelle Kompetenz</i> | 34, 35 | Metakommunikation | 61 |
| kommunikative Kompetenz | 34 | Projektarbeit | 117 |
| Metakommunikationsfähigkeit | 40 | Vergleichen | 81 |
| Methoden im Umgang mit dem Fremden | | Wortbedeutung hinterfragen | 59 |
| | 40 | methodische Zugangsweisen | 55 |
| Perspektivenwechsel | 36 | Modell der Kulturen (E.T. Hall) | 28 |
| Rollendistanz | 38 | nonverbale Kommunikation | 19, 29 |
| Sensibilisierung | 36, 63 | Problemfelder | 51 |
| Strategien zum Wissenserwerb | 37 | Proxemik | 28 |
| Vergleichskompetenz | 40 | Rahmenbedingungen für Landeskunde | 5 |
| Wahrnehmung | 39 | Rahmenkonzept einer | |
| Lernzielbereiche | 36 | Landeskundedidaktik | 18 |
| Lernziele | 19, 34 | Raumsprache | 28 |
| literarische Texte | | Stereotype | 79 |
| Argumente für Literatur | 92 | Stoffauswahl | 44 |
| <i>Beispiel</i> | 95 | anthropologische Grundkategorien | 49 |
| <i>in der interkulturellen Landeskunde</i> .. | 91 | konkrete Themen | 50 |
| Kriterien zur Textauswahl | 94 | Kriterien | 44 |
| Literatur und Landeskunde | 88 | lernerorientiert, interkulturell | 48 |
| methodische Wege | 94 | Selektionskriterien für Wissen | 46 |
| Materialtypologie Landeskunde | 107 | spezifische Lerninhalte | 50 |
| Medienkompetenz | 113 | Themennetze | 51 |
| Arten des Informationszugriffs | 114 | Tätigkeit | 69 |
| autonomer Lerner | 115 | Themennetze | 50, 51, 75 |
| Informationssuche und-beurteilung .. | 114 | Entfaltung von Themen | 52 |
| Interaktions-Kompetenz | 113 | Problemfelder | 51 |
| kommunikative Kompetenz | 115 | verbale Kommunikation | 29 |
| Medienlitarität | 113 | Vergleichen | 81, 82 |
| Textanalyse | 113 | interkulturelle Vergleichstypen | 82 |
| Metakommunikation | 40, 61 | Vier-Dimensionen-Modell (Hofstede) .. | 27 |
| Methode | | Zeitsprache | 28 |
| Projektarbeit | 37 | Zwiebeldiagramm (Hofstede) | 25 |
| Methoden | 55 | | |

© Dr. Ulrich Zeuner

E-Mail: Ulrich.Zeuner@tu-dresden.de

TU Dresden/ Institut für Germanistik

Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache

<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm>

Fassung: Dezember 2001, ergänzt Februar 2009
